

Enseñanza y aprendizaje de lenguas

Nuevos escenarios

E. Viviana Oropeza Gracia
Victoria Zamudio Jasso
José Martín Gasca García
(coordinadores)



Universidad Nacional Autónoma de México

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



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

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

Usted es libre de:

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

Adaptar — remezclar, transformar y construir a partir del material

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

Bajo los siguientes términos:



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



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



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

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

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



ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LENGUAS:
NUEVOS ESCENARIOS

Universidad Nacional Autónoma de México
Dr. Enrique Graue Wiechers
Rector

Dr. Leonardo Lomelí Vanegas
Secretario General

Dra. María del Carmen Contijoch Escontria
Directora de la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y
Traducción

Dra. Claudia García Llampallas
Secretaria General

Mtra. Karen Beth Lusnia
Jefa del Departamento de Lingüística Aplicada

Comité Editorial

Dra. María de Carmen Contijoch Escontria
Presidenta

Lic. Vania Galindo Juárez, Prof. Óscar García Benavides, Dra. Claudia G. García LLampallas, Dra. Noëlle Groult Bois, Dra. Silvia López del Hierro, Mtra. Catherine Loustau, Mtra. Karen Beth Lusnia, Dr. Arturo Mendoza Ramos, Lic. Enio Ramírez Campos, Dr. Daniel Rodríguez Vergara, Mtra. Zazil Sobrevilla Moreno, Mtro. Jorge Eduardo Suárez Correa, Dr. Ramón Zacarías Ponce de León.

ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE
DE LENGUAS:
NUEVOS ESCENARIOS

E. Viviana Oropeza Gracia
Victoria Zamudio Jasso
José Martín Gasca García
COORDINADORES

Primera edición 2017

D.R. © Universidad Nacional Autónoma de México

Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción

Ciudad Universitaria, Delegación Coyoacán

04510 México, D. F.

publicaciones@enallt.unam.mx

ISBN: 978-607-30-0065-9

Portada, diseño de interiores y formación

Andrés Bodegas Pfeiffer

Coordinación editorial

Enio Ramírez Campos

Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio sin autorización escrita del titular de los derechos patrimoniales.

Impreso y hecho en México

Índice

Presentación	9
1. El proceso de aprendizaje: la pronunciación de las vocales suecas en el CELE, UNAM <i>Malin Jönsson</i>	15
2. De una clase basada en un libro de texto al aprendizaje basado en proyectos <i>Heidy Yelni Díaz Oviedo y Georgina Melo Pérez</i>	33
3. El uso de las tecnologías (lingüísticas) en la lectoescritura en el aula de inglés L2: retos metodológicos en la práctica educativa <i>Sonia Oliver del Olmo</i>	53
4. Una experiencia de telecolaboración a través de la intercomprensión en lenguas romances <i>Rodrigo Olmedo Yúdico Becerril</i>	73
5. La lectura en voz alta: un medio y un fin en la clase de lenguas <i>Jaime Magos Guerrero</i>	91

6. Corrección por compañeros a nivel principiante en el proceso de redacción: un estudio de caso <i>José Martín Gasca García</i>	115
7. El impacto de la capacitación del profesor de EFL sobre la validez y la confiabilidad de las puntuaciones a escritos de alumnos universitarios de inglés como lengua extranjera <i>Elsa Fernanda González y Alberto Mora Vázquez</i>	133
8. Evaluación de la competencia lingüística en inglés de los alumnos de nuevo ingreso a estudios profesionales en la Universidad Autónoma del Estado de México <i>María Estela Estrada Cortés</i>	159
9. Relato de experiencias en el desarrollo de una competencia: prácticas interculturales de estudiantes de inglés y español <i>Emma Jiménez Llamas</i>	179
10. Uso y adaptación de material comercial para el desarrollo de la competencia socio-pragmática en la clase de lengua extranjera <i>Patricia Ángeles Delgado, Laura G. García Landa E. Viviana Oropeza Gracia y Larissa Guzmán Bonilla</i>	209
11. Identidad y segundas lenguas <i>Sabine Pflieger, Jacqueline Tiburcio y Rubén Garciadiego</i>	235
12. Los plurilingüismos en el espacio educativo: incorporar el disenso, habilitar las reciprocidades <i>Patrick Dahlet</i>	263
Agradecimientos	285

Presentación

Como cada dos años, el Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas Extranjeras, organizado por el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE), de la UNAM, ahora Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción (ENALLT), reunió a docentes e investigadores especializados en esta área a nivel nacional. Los participantes en este 16° Encuentro, denominado “Enseñanza y aprendizaje de lenguas: nuevos escenarios”, presentaron ante colegas sus trabajos más recientes, convirtiendo este espacio en un lugar de intercambio de ideas y conocimientos que a su vez reflejan las tendencias educativas de mayor actualidad en este campo.

En este libro se pueden encontrar doce artículos que provienen de trabajos presentados originalmente en dicho Encuentro. Todos ellos han sido seleccionados por su relevancia y calidad. De este modo, el libro ofrece un panorama de los temas que actualmente ocupan un lugar importante y son fuente de interés tanto en la investigación como en las prácticas docentes. Por ello, se conjugan aquí la presentación tanto de investigaciones formales en el área como de experiencias docentes que, a partir de bases teóricas y metodológicas sólidas, se convierten en propuestas didácticas fundamentadas que sin duda contribuyen al mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

A continuación podemos encontrar una serie de artículos en los que se abordan problemas de aprendizaje a partir de los cuales los diversos autores han construido proyectos de investigación y propuestas de apoyo a la enseñanza. Al compartir con los lectores estas experien-

cias —y los resultados que de ellas obtuvieron—, los autores buscan ayudar en la construcción de mejores oportunidades de aprendizaje tanto en el aula como en ambientes digitales.

El libro inicia así con el artículo titulado “El proceso de aprendizaje: la pronunciación de las vocales suecas en el CELE, UNAM”, en el que Malin Jönsson hace una contribución al mayor entendimiento del proceso de aprendizaje de la vocales suecas, tomando en consideración que en español sólo hay cinco sonidos vocales mientras que en sueco existen entre 17 y 18, dependiendo del dialecto. Entre sus hallazgos principales, la autora demuestra que los fonemas vocálicos que no existen en español son más difíciles de distinguir por los estudiantes al principio de su proceso de aprendizaje.

Por otra parte, en su artículo “De una clase basada en un libro de texto al aprendizaje basado en proyectos”, Heidi Díaz Oviedo y Georgina Melo Pérez describen las reacciones y sentimientos de un grupo de estudiantes del Centro de Idiomas de la Universidad Veracruzana al trabajar el aprendizaje de inglés con una metodología basada en proyectos. Las autoras pudieron observar que esa modalidad de aprendizaje benefició a la mayoría de los participantes en el estudio y, al compartir su experiencia, invitan al lector a plantearse este tipo de proyectos dentro de sus propias prácticas docentes.

“El uso de las tecnologías (lingüísticas) en la lectoescritura en el aula de inglés L2: retos metodológicos en la práctica educativa”, escrito por Sonia Oliver del Olmo, presenta una valoración, a partir de los resultados de entrevistas y cuestionarios, de los cambios metodológicos presentados en 19 escuelas superiores en Cataluña, desde que se puso en práctica el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en las aulas. Dichos resultados reflejan discrepancias en cuanto a la percepción de su uso dependiendo de diversos factores.

El siguiente artículo, titulado “Una experiencia de telecolaboración a través de la intercomprensión en lenguas romances”, presentado por Rodrigo Olmedo Yúdico Becerril, analiza el proceso socioconstructivo y coaccional manifestado en el producto final de un grupo de trabajo en la plataforma de formación en intercomprensión en lenguas

romance, GalaPro. A través de este análisis, el autor, entre otros aspectos, pudo comprobar la existencia de un componente social en las participaciones en términos de plurilingüismo.

En el siguiente trabajo, presentado por Jaime Magos Guerrero y titulado “La lectura en voz alta: un medio y un fin en la clase de lenguas”, el autor resalta la importancia de dicha práctica en el aula, pues permite poner en juego diversos aspectos del desarrollo personal y social del estudiante. Magos destaca que la lectura en voz alta es más un proceso que una situación aislada; para ello, ofrece una propuesta metodológica que, en palabras del autor, “activa” esta práctica.

Posteriormente, con su artículo “Corrección por compañeros a nivel principiante en el proceso de redacción: un estudio de caso”, José Martín Gasca García examina la retroalimentación que brindan alumnos de tres niveles de instrucción a narrativas producidas por un grupo básico de inglés como lengua extranjera. El autor cuestiona la pertinencia de la retroalimentación entre pares, dado que es posible que dichos pares tengan un nivel de la lengua igual o inferior al de los estudiantes que produjeron la narración. Reflexiones finales en torno al desempeño del profesor y el papel de la corrección dan cierre a este trabajo.

Relacionado también con el tema de la producción escrita, en “El impacto de la capacitación del profesor de EFL sobre la validez y la confiabilidad de las puntuaciones a escritos de alumnos universitarios de inglés como lengua extranjera”, Elsa Fernanda González y Alberto Mora Vázquez presentan los resultados de un estudio realizado entre colegas que recibieron capacitación para evaluar una producción escrita. A través de la valoración de cinco trabajos escritos y de cuestionarios de percepción, los autores sugieren que no existe un impacto real en la forma en la que los colegas evalúan un texto, a pesar de haber tomado una capacitación, esto es, no hay un efecto importante si los evaluadores tomaron un taller o no. Las valoraciones de los textos resultan muy similares.

Dentro del tema de la evaluación en el área de lenguas, María Estela Estrada Cortés nos presenta su artículo “Evaluación de la competencia lingüística en inglés de los alumnos de nuevo ingreso a estudios

profesionales en la Universidad Autónoma del Estado de México”, en el que reporta los resultados de un estudio que busca diagnosticar la competencia lingüística en inglés de 3847 alumnos de nuevo ingreso. El estudio de Estrada, que replica la investigación realizada en 2004 por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), busca conocer si este tipo de estudios son aplicables y vigentes a la población de nuevo ingreso de la UAEMEX. Entre sus hallazgos, la autora reporta que existe, en efecto, un porcentaje de respuestas correctas similar a lo encontrado por la ANUIES, lo cual puede explicarse desde diversos ángulos, el más importante, la evidente inequidad educativa.

El libro continúa con el artículo de Emma Jiménez Llamas, “Relato de experiencias en el desarrollo de una competencia: prácticas interculturales de estudiantes de inglés y español”, en el que se presentan de manera detallada las experiencias vividas a partir de una serie de prácticas interculturales realizadas dentro un club de conversación formado por estudiantes del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) y el Centro de Enseñanza para Extranjeros (CEPE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Estas prácticas han ayudado a promover el intercambio lingüístico y cultural entre ambos grupos de estudiantes. La presentación de estas experiencias, sus antecedentes y las perspectivas a futuro planteadas por la autora serán de gran interés para todos aquellos interesados en promover prácticas interculturales entre sus estudiantes.

Con el objetivo de promover el desarrollo de la competencia socio-pragmática en el estudiante de lenguas, un grupo de docentes e investigadores del CELE-UNAM ha trabajado en un proyecto que busca elaborar materiales en diversas lenguas con este fin. Los resultados de la primera parte de dicho proyecto pueden encontrarse en el artículo “Uso y adaptación de material comercial para el desarrollo de la competencia socio-pragmática en la clase de lengua extranjera”. Aquí, Patricia Ángeles Delgado, Laura G. García Landa, E. Viviana Oropeza Gracia y Larissa Guzmán Bonilla presentan los hallazgos de un análisis realizado a cuatro libros de textos de diferentes lenguas a partir de un

mismo acto de habla: la realización de peticiones. Este análisis lleva a las autoras a proponer nueve criterios para la planeación y elaboración de actividades complementarias.

La formación intercultural, desde la perspectiva de la identidad, es el punto de partida para el proyecto de investigación que nos presentan Sabine Pflieger, Jacqueline Tiburcio y Rubén Garcíadiago en su artículo “Identidad y segundas lenguas”. En este texto, los autores nos dan detalle de un estudio realizado con estudiantes de alemán-LE en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la UNAM y en el Centro de Idiomas de la Universidad Veracruzana. El objetivo de dicho estudio es indagar en la construcción de la “identidad intercultural” de los estudiantes de alemán-LE para así plantear situaciones que promuevan un mayor y mejor aprendizaje de los contenidos lingüísticos.

Finalmente, el libro cierra con el artículo “Los plurilingüismos en el espacio educativo: incorporar el disenso, habilitar las reciprocidades”, de Patrick Dahlet, uno de los plenaristas del 16° Encuentro de Profesores de Lenguas Extranjeras. Aquí, el Dr. Dahlet parte de la importancia de los plurilingüismos para el reconocimiento cultural y aboga por su reconstrucción y cimentación, señalando para ello la necesidad de reconocer las tensiones y conflictos que conlleva el desarrollo de sociedades plurilingües.

Con estos artículos, buscamos ofrecer al lector un panorama de los temas y las problemáticas que interesan y preocupan a los docentes en la actualidad, esperando se conviertan en punto de partida para nuevas investigaciones, reflexiones y propuestas que sigan enriqueciendo el área de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras e impulsando la profesionalización de todos aquellos que nos interesamos y dedicamos a ella.

E. VIVIANA OROPEZA GRACIA
VICTORIA ZAMUDIO JASSO
JOSÉ MARTÍN GASCA GARCÍA

1. El proceso de aprendizaje: la pronunciación de las vocales suecas en el CELE, UNAM

MALIN JÖNSSON

Escuela Nacional de Trabajo Social (ENTS)
Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)
malin151@hotmail.com

RESUMEN

El presente estudio es una contribución al proceso de aprendizaje en la pronunciación de las vocales suecas para los alumnos de primer nivel de sueco en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), ya que en esta lengua existe un número bastante amplio de fonemas vocálicos en comparación con el español y, por ello, para los hispanohablantes es difícil distinguir las diferencias entre estas vocales.

Como primer paso, se llevaron a cabo varias actividades con estudiantes de sueco, basadas en un examen diagnóstico destinado a la práctica de la percepción y la pronunciación de las vocales, mediante el uso de palabras similares con vocales largas, pero incluyendo cada vez un fonema vocálico distinto. A continuación se aplicó de nuevo el mismo examen y se comprobó que la práctica particular de la pronunciación contribuye al proceso de aprendizaje. Como resultado, se incrementó la habilidad de los alumnos para distinguir las vocales largas del sueco.

Palabras clave: pronunciación, vocales suecas, enseñanza de sueco, fonemas vocálicos

1. INTRODUCCIÓN

En el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) se ha enseñado sueco durante los últimos 28 años. Sin embargo, la enseñanza es un proceso continuo, que se transforma con las nuevas corrientes didácticas y se desarrolla al reunir diferentes perspectivas y experiencias. Durante dos años como maestra de sueco, la autora del presente artículo ha notado que uno de los aspectos más difíciles para los alumnos es la pronunciación de las vocales porque existen varias más en el sueco que en el español. Ante esa situación, se realizó una breve investigación sobre cuáles son las vocales más difíciles de pronunciar y cómo facilitar su proceso de aprendizaje, con la finalidad de mejorar la comunicación, puesto que algunos fonemas cambian el sentido de la palabra. Se trabajó con la hipótesis de que las actividades de pronunciación contribuyen al proceso de aprendizaje de las vocales suecas en estudiantes de nivel básico y facilitan así el desarrollo de la comunicación en este idioma.

En español hay cinco diferentes sonidos vocales, a diferencia del sueco, en el que existen entre 17 y 18, dependiendo del dialecto, los cuales son muchos sonidos en comparación con otros idiomas. Por consiguiente, aprender la pronunciación de las vocales suecas resulta difícil para casi todo el mundo y en particular para los hispanohablantes. En un primer acercamiento, en las clases de sueco, he notado que es complicado para los alumnos distinguir las diferencias entre ciertas vocales y, como resultado, se les complica pronunciarlas de manera correcta con sus particularidades. A fin de resolver esta dificultad, parece viable, por un lado, practicar con distintas estrategias los sonidos específicos de las vocales inexistentes en español y, por otro, buscar aproximaciones apropiadas para su pronunciación en el contexto particular de México y del CELE.

A partir de esos planteamientos, se realizó una breve investigación mediante la aplicación de actividades específicas diseñadas para la práctica y mejora de la pronunciación de las vocales en una clase con alumnos de nivel I. Se trata de alumnos que no saben prácticamente

nada de sueco, por lo que resulta viable emplear tales actividades como base para desarrollar su conocimiento de este idioma y facilitar la capacidad de comunicación. De acuerdo con nuestro punto de vista, es fundamental practicar la pronunciación en todos los niveles del aprendizaje, pero con el fin de evitar la fijación temprana de defectos de articulación hay que empezar desde el primer día con estas actividades, y esa fue la razón para seleccionar el nivel básico.

Cuando hay una mejora en la pronunciación de las vocales suecas, los alumnos desarrollan una lengua más entendible, ya que cuando la pronunciación de algunos sonidos cambia, se modifica también el sentido de las palabras (por ejemplo, *vi* ‘nosotros’ y *vy* ‘vista’). Lo anterior resulta relevante porque si no se distinguen o pronuncian las vocales correctamente, o por lo menos de manera aproximada, esto puede impedir una buena comunicación. Sin duda, la pronunciación es fundamental para que se pueda utilizar la lengua de una manera viable y, así, hacerse entender.

Las actividades en esta investigación se concentraron en un primer paso fundamental: distinguir los sonidos de las vocales y, en un segundo paso, en la práctica de su pronunciación. Aunque existen otros problemas, como la diferencia entre /v/ y /b/ y algunos más, se trabajó con un problema concreto y delimitado, a fin de no ampliar demasiado el tema por las limitaciones de tiempo y espacio.

Por todo lo anterior, el objetivo principal de esta propuesta es comprobar si las actividades aplicadas son apropiadas para mejorar la pronunciación de las vocales en hispanohablantes en el aprendizaje del sueco de nivel básico. El estudio se llevó a cabo con alumnos del primer nivel del CELE, en el semestre 2013-1, durante aproximadamente siete semanas.

Debido a que es difícil representar el sonido exacto de los fonemas, con el fin de hacerlo más claro y entendible, se utilizará aquí el sistema antiguo de representación de las vocales suecas que muestra una vocal larga con el signo “:” (ejemplo: /i:/ - /i/).

2. LOS DIFERENTES SONIDOS VOCÁLICOS

Hay varios libros y artículos sobre el tema de la pronunciación del sueco en la enseñanza de esta lengua para extranjeros. Cabe mencionar que todos los textos encontrados están escritos en sueco: Bannert (1990), Bruce (1998), Kjellin (2002), Abrahamson (2004), Engstrand (2007) y Rosenqvist (2007). Estos autores escriben sobre la pronunciación en la enseñanza a inmigrantes o a otros extranjeros, y los utilizaré como base teórica de la investigación y, además, como fuentes de experiencias prácticas. Cabe señalar que en el CELE no encontré investigaciones que traten el caso específico de México, por lo que la propuesta que se desarrolla aquí constituye una contribución a los estudios de la pronunciación de las vocales suecas con una perspectiva específica.

A fin de explicar teóricamente la diferencia entre los fonemas vocálicos del español y los del sueco, y de esta manera mostrar la importancia de la práctica de su pronunciación, aquí se resaltarán las maneras de distinguirlos y cómo difieren entre los dos idiomas. Se trabajará con los siguientes conceptos: fonemas vocálicos anteriores, centrales y posteriores; redondeados y no redondeados; breves y largos; altos y bajos. En el español solamente se diferencian los sonidos de las vocales anteriores/posteriores y altos/bajos (véase Cuadro 1). En los siguientes cuadros se ilustra la diferencia entre los sonidos de las vocales en español y sueco.

Cuando comparamos ambos Cuadros (1 y 2), los sonidos de las vocales similares en los dos idiomas son solamente /i/, /e/ y /a/ (todas cortas). La “u” en español se pronuncia más o menos como la “o” (/u/) en sueco y la “o” en español, cercana a la å (/o/) sueca. Esto muestra que son pocas las semejanzas en la pronunciación de las vocales. Por otro lado, también es importante indicar que el esquema de comparaciones no es del todo exacto, pues la pronunciación varía de acuerdo con los lugares de origen y se manifiesta en una diversidad de variantes, pero constituye una aproximación teórica que permite estudiar la realidad concreta y resulta válida como una herramienta en la enseñanza de lenguas para advertir las dificultades que pueden ocurrir al aprender el sueco.

CUADRO 1. Los sonidos de las vocales españolas

	ANTERIOR	POSTERIOR
Alto	i	u
Medio	e	o
Bajo	a	

Fuente: Elaboración propia con base en Engstrand (2007: 29).

CUADRO 2. Los fonemas vocálicos suecos

	ANTERIOR					CENTRAL	POSTERIOR	
	No redondeado		Redondeado			Redondeado	Redondeado	
	Breve	Corto	Largo	Breve	Largo	Breve	Largo	Breve
Alto	i:	i	y:	y	ɥ:		u:	u
Medio alto	e:		ø:			ɯ	o:	
Medio bajo	ɛ:	ɛ/e	œ				o	
Bajo	a						a:	

Fuente: Elaboración propia con base en Engstrand (2007: 38).

Un movimiento vertical de la lengua es el cambio entre los sonidos *altos* y *bajos*. Los fonemas vocálicos altos son *cerrados* y los bajos, *abiertos*, porque se abre o cierra la boca cuando se los pronuncia. En el sueco el fonema /a:/ es el más abierto y bajo de todos.

Uno de los aspectos que diferencian las vocales del sueco y del español es la forma de los *labios redondeados* o *no redondeados*. En los fonemas vocálicos anteriores, en español la diferencia se da solamente dentro de la boca con la posición de la lengua; el rasgo de redondeado es superfluo, ya que las vocales anteriores siempre son no redondeadas y las posteriores, redondeadas hacia adentro. En sueco hay distinción entre vocales anteriores no redondeadas y redondeadas: *i/y*, *e/ø*, *ɛ/œ*. “Labios claramente redondeados y no redondeados — en la mayoría de los casos marca una diferencia entre las vocales anteriores— existen en cinco por ciento de los idiomas en el mundo” (Engstrand 2007: 31).

La pronunciación de la vocal /y:/ es la más extrema en sueco y en la cual hay que formar los labios muy redondeados para crear el sonido adecuado. Al principio esto puede ser lo único en que difieren la /y:/ y la /i:/ para los oídos de hispanohablantes, puesto que la /y:/ no es una vocal en español y ni siquiera existe como sonido articulado en este idioma. Si no se está acostumbrado a utilizar los labios en la pronunciación de las vocales, se recomienda practicarlo porque probablemente no se hará de manera natural: “se considera a los labios un instrumento de articulación lenta, es decir, que es relativamente tardado para los labios moverse de una posición a otra” (Bannert *et al.*, 1976: 56). Los labios, junto con la lengua controlan la calidad del sonido de la vocal (Lundström-Holmberg & af Trampe, 2009: 48-49).

A partir de los dos cuadros anteriores (1 y 2), se observan más nítidamente las dificultades en la pronunciación del sueco para los hispanohablantes porque muestran cuántos sonidos vocálicos distintos más existen en el sueco en comparación con el español. Engstrand (2007: 38-39, cursivas nuestras) explica uno de los aspectos: “El contraste entre lo *redondeado hacia afuera y hacia adentro* en la pareja /y:/ ~ /u:/ es particular del sueco y pertenece a una de las dificultades recurrentes en el sueco cuando es segunda lengua”. La primera se pronuncia con labios más redondeados y pucheros, en la segunda los labios son redondeados pero menos marcados. Así que esta diferencia, que puede parecer mínima o insignificante para una persona que está aprendiendo sueco, en la práctica puede dar lugar a malentendidos y propiciar errores en la comunicación (por ejemplo, *nu* ‘ahora’ y *ny* ‘nuevo’).

Una diferencia entre ambos idiomas es el movimiento horizontal de la lengua: *vocales anteriores y posteriores*. “La masa de la lengua se va hacia adelante [anteriores] o hacia atrás [posteriores]” (Lundström-Holmberg & af Trampe, 2009: 50). Tanto en el sueco como en el español existe la vocal central abierta, y en el sueco tenemos también una posición intermedia de la lengua, la cual produce *vocales centrales*.

Otra diferencia entre las vocales españolas y suecas es que en español no hay distinción entre *largas y breves*, es un *rasgo* que no existe en español para distinguir fonemas. No obstante, en el sueco sí hay esa

diferencia importante: “La producción de una vocal puede tener diferentes velocidades, es decir, que el proceso de producción está activado durante un tiempo más corto o más largo. A esta propiedad se le llama *cantidad*” (Lundström-Holmberg & af Trampe, 2009: 47). La importancia de la diferencia entre estos sonidos radica en que puede cambiar el sentido total de la palabra: se trata de una diferencia fonológica. También hay otros aspectos importantes en la pronunciación, como la entonación o el acento tónico, pero debido a que incluyen la palabra entera, o más de una, y aquí solamente trabajamos con las vocales, no se tratará a profundidad.

Para justificar que en la aplicación de las actividades se empiece practicando con los alumnos el *distinguir* el sonido de la vocal (y no producirlo desde el principio), nos basamos en la teoría del famoso lingüista Nicolai Sergeievich Trubetzkoy, en la cual nos explica la filtración de la lengua extranjera desde nuestra lengua materna:

El sistema fonológico de una lengua es comparable a una criba a través de la cual pasa todo lo que se dice. En la criba quedan únicamente las marcas fónicas que son pertinentes para la individualidad de los fonemas. [...] Las personas se apropian del sistema de su lengua materna, y cuando oyen hablar otra lengua emplean involuntariamente, para el análisis de lo que oyen, la “criba” fonológica que les es habitual, es decir, la de su lengua materna. [...] Los sonidos de la lengua extranjera reciben una interpretación fonológica inexacta debido a que se los ha hecho pasar por la “criba” fonológica de la propia lengua. [...] El llamado “acento extranjero” no depende exclusivamente de que el extranjero no pueda pronunciar un sonido determinado, sino más bien de que no interpreta con corrección dicho sonido. Y esta interpretación errónea está condicionada por la diferencia entre la estructura fonológica de la lengua extranjera y la de la lengua materna del locutor (Trubetzkoy 1973: 34-35).

Por esto, cuando se oye una lengua extranjera, las primeras veces difícilmente se pueden distinguir las palabras porque se les percibe a través de la lengua materna y, al no distinguir todos los sonidos, se eliminan

algunos. De ahí que, para distinguir los nuevos sonidos, hay que practicar su audición. Así como al aprender la lengua materna se crean categorías en las que entran los sonidos relevantes de ésta y no se distinguen otros que son innecesarios, de la misma manera al aprender una nueva lengua con sonidos inexistentes en la materna hay que escucharla hasta que se distingan los nuevos sonidos y se formen nuevas categorías para ellos, mediante las cuales se pueda percibir la lengua entera. De este modo, al realizar contrastes entre dos sonidos (ejemplo, /ri:ta/ - /ry:ta/) y repetirlos en diferentes contextos, se incrementa la posibilidad de que los alumnos construyan estas nuevas categorías, de manera que cuando puedan escuchar la diferencia se les facilite reproducirlos.

Por otro lado, es importante destacar que, de acuerdo con el Speech Learning Model (SLM) de James Flege, es posible crear estas nuevas categorías con la práctica, pues no son categorías que se crean en la niñez y que ya no se puedan cambiar o desarrollar, como muestra la siguiente cita: “La propuesta de SLM es que la filtración del *input* del habla del L2 no persiste cuando el que aprende adquiere una red densa de léxico del L2, para la cual se necesitan diferencias fonéticas” (Flege, 2003: 9). Es decir, con el ejercicio de distinguir primero los sonidos y después pronunciarlos, el que aprende adquiere (con mayor o menor dificultad) la capacidad de percibir los nuevos fonemas y de crear así las nuevas categorías necesarias para la adquisición de esta lengua extranjera.

3. REALIZACIÓN E IMPLEMENTACIÓN DEL ESTUDIO

La investigación se basó en datos cualitativos y tiene principalmente dos fuentes de información: 1) la literatura especializada (libros) y 2) los alumnos a los que se les aplicaron las actividades. El proceso de estudio se inició con una revisión de la bibliografía existente sobre el tema, de la que se logró conseguir información de diversas investigaciones sobre las vocales suecas y su producción, así como sobre las diferencias entre ellas y las españolas. Esto con el fin de poder desarrollar actividades y crear una fundamentación teórica para la investigación.

Antes de las actividades, con el objetivo de poder medir los resultados y ver cómo se desempeñarían los alumnos durante la investigación, se realizó un examen diagnóstico (con 17 alumnos) en el que la maestra pronunció una serie de palabras similares con vocales largas, pero incluyendo cada vez un fonema vocálico distinto (/ra:ta/, /re:ta/, /ri:ta/, /rɛ:ta/, /ry:ta/, /ru:ta/, /ru:ta/, /rø:ta/, /ro:da/, la palabra /ro:ta/ no existe en el sueco). Los alumnos tuvieron que ponerlas en el orden correcto. Este examen diagnóstico contribuyó al desarrollo de las actividades, ya que estableció una base práctica desde el contexto específico de los alumnos del CELE. Con esto se logró saber cuáles eran los sonidos más difíciles para los alumnos porque se dio el caso de que varios los confundieron, como se verá más adelante.

Tras la revisión de la literatura especializada, se identificó qué tipo de actividades eran las más adecuadas en nuestro caso. Al final se realizó de nueva cuenta el examen para ver si a los alumnos se les pudo facilitar la distinción de las vocales.

En la primera clase, se aplicó el examen diagnóstico; en la segunda, se dio una breve explicación sobre las vocales suecas, con énfasis en las largas (prácticamente cada larga tiene una breve), y también sobre cómo se forma la boca al pronunciarlas. Después se dio inicio a diez diferentes actividades (de 15 minutos cada una, dos veces a la semana). Éstas se desarrollaron con base en las necesidades y dificultades que tuvieron los alumnos durante el proceso mismo. En el primer ejercicio los alumnos practicaron la distinción de las vocales largas, ya que el primer paso en el proceso del aprendizaje de la pronunciación, y el más fundamental para principiantes, es poder distinguir los sonidos de las vocales para que después puedan pronunciarlas correctamente.

En la primera actividad se utilizaron las palabras mencionadas arriba (/ri:ta/, /re:ta/, etcétera), en las cuales solamente un sonido (fonema) produce la diferencia entre ellas y les da significados totalmente diferentes. La maestra pronunció las frases y los alumnos tuvieron que llenar el espacio en blanco en la hoja de ejercicios con la palabra que faltaba. Después, todos juntos, vieron las frases y se las explicaron. En la actividad dos, los alumnos tuvieron que escoger la palabra correcta, eligiendo

entre dos iguales con solamente un fonema que las diferenciaba, y ponerla en el espacio en blanco cuando la maestra leía la frase en voz alta. Esta actividad se desarrolló con base en los errores que tuvieron los alumnos en el examen diagnóstico, donde la mayoría confundió y:/i:, a:/ø:, ε:/e:, o:/u:, u:/u: y y:/o:. Se notó que necesitaban más práctica y se pasó a aplicar la actividad tres con la misma idea que la anterior, pero con diferentes frases y palabras.

Después se usó una de las clases (durante 15 minutos) para explicar la diferencia entre los sonidos de las vocales cortas y largas, algo bastante complicado para los alumnos, ya que, como se mencionó, no se hace esta distinción en español. En la clase siguiente se aplicó una actividad como las anteriormente descritas, pero se añadieron palabras que difieren solamente por la vocal corta o larga (ejemplo, /vin/ y /vi:n/), además de algunas frases en las que sólo se tenía que escoger una palabra de dos similares (ejemplo, /ve:gen/ y /vε:gen/), una de ellas inexistente en el sueco (/ve:gen/). Se observó que cuando no se hace resaltar el contraste entre dos sonidos vocales, les resulta más difícil saber cuál es el correcto.

Para variar, en la actividad cinco se utilizaron los denominados pares mínimos (sin frases enteras): los alumnos tuvieron que marcar la palabra que oían (ejemplo, /fæ:r/ y /fø:r/). En este caso todas las palabras existen en sueco; eso marca la importancia de decir o entender un sonido equivocado porque cambia el sentido de la palabra.

En la actividad seis se practicaron las diferencias entre las vocales cortas: /rot/, /rit/, /ryt/(are), /rut/, /rɛt/, /rat/, /ræt/, /rut/ (hay neutralización entre la vocal larga /e/ y /ε/ en las vocales cortas). Los alumnos tuvieron que escoger una de estas palabras para llenar frases que pronunciaba la maestra y después analizaron las frases todos juntos. La actividad siete tuvo la misma idea que los ejercicios anteriores, pero ahora solamente debían escoger una palabra de dos con pronunciación similar y solamente un fonema diferente (/le:n/ y /lε:n/, /slu:ta/ y /slu:ta/).

Se observó que lo más difícil para los alumnos era distinguir entre los sonidos y/i, probablemente porque no hay esta distinción en español. Por esto se desarrolló la actividad ocho con base en la diferencia entre estos

sonidos; entonces los alumnos tuvieron que escoger entre dos palabras que solamente tienen este fonema distinto (ejemplo, /ri:tare/ y /ry:tare/).

En las dos últimas actividades hubo tiempo para que los mismos alumnos intentaran distinguir en su pronunciación las diferentes vocales suecas. Se desarrolló una actividad de pares mínimos, en la que los alumnos trabajaron en parejas y pronunciaron tres palabras, de las que una era diferente y su pareja tenía que oír cuál era la disímil (ejemplo, /Ly:sa/ – /Li:sa/ – /Li:sa/; ABX). En la clase final se aplicó, a 19 estudiantes, el último examen para comprobar si los alumnos ya podían distinguir más fácilmente entre las vocales largas, lo que constituye, en mi opinión, el primer paso en el aprendizaje de la pronunciación.

Las conclusiones se basan en el análisis de los resultados a partir de la búsqueda en la literatura especializada y en el examen que se aplicó dos veces, y a fin de confirmar si los alumnos se beneficiaron con la investigación–acción, objetivo principal de esta investigación.

4. RESULTADOS Y ANÁLISIS

La primera parte de esta investigación resulta interesante y pertinente para entender de dónde vienen los errores y por qué ocurren; se trata del análisis de los errores que los alumnos hicieron en el examen diagnóstico, del que se obtienen los sonidos vocálicos más difíciles de percibir para ellos (véase el resultado pertinente en el Cuadro 3).

CUADRO 3. Palabras que los alumnos confundieron en el examen diagnóstico

PALABRAS	ALUMNOS
ru:ta ↔ ru:ta	4
re:ta ↔ rɛ:ta	6
ra:ta ↔ rø:ta	6
ry:ta ↔ ri:ta	4
ru:ta ↔ ry:ta	3

Fuente: Elaboración propia.

La repetición de las mismas confusiones nos muestra un patrón de las dificultades que tienen los alumnos y su origen. Después, identificar de dónde vienen los errores nos ayuda a conocer la manera más adecuada de contribuir al proceso del aprendizaje de la pronunciación.

Los fonemas /u:/ y /ʊ:/ tienen en común que ambos son altos/cerrados y redondeados. Sin embargo, /u:/ tiene una posición posterior en la boca, lo que genera un fonema redondeado hacia adentro (la versión corta existe en el español), y /ʊ:/ tiene una posición anterior que genera un fonema redondeado hacia afuera, inexistente en el español. De modo que son similares porque tienen rasgos en común, pero por esto mismo pueden parecer iguales y a la vez difíciles de distinguir para un hispanohablante, como lo vimos en el examen diagnóstico.

Es el mismo caso de /e:/ - /ɛ:/, ambos fonemas son no redondeados, anteriores, pero /e:/ es medio alto/abierto y /ɛ:/, medio bajo/cerrado. Como son tan cercanos no es raro que el sonido breve casi siempre coincida en los dos (puede haber dialectos en que sean excepciones): /ɛ/.

Los fonemas /a:/ - /ø:/ difieren más entre sí: /ø:/ es medio alto/abierto y anterior; /a:/, bajo/cerrado y posterior. Teóricamente es una diferencia muy grande. Sin embargo, tienen en común ser redondeados: /ø:/ hacia afuera y /a:/ hacia dentro, y es probable que los hispanohablantes los perciban igual porque son lo más parecido a las que ellos conocen, y, además, como ninguno de los dos existe en español, entran ambos en la misma categoría, pues están muy lejos de lo que conocen.

Los fonemas /y:/ e /i:/ tienen en común casi todos los rasgos: son altos/cerrados y anteriores. No obstante, hay una diferencia importante: el fonema /i:/ no es redondeado y el /y:/ es tan redondeado que incluso los labios forman un embudo.

Tampoco es raro que se confundan /u:/ e /y:/ porque los dos son altos/cerrados anteriores y redondeados, pero mientras que /y:/ es redondeado como un embudo, /u:/ es redondeado más como un tubo, lo cual constituye la única diferencia.

Finalmente, los fonemas /o:/ y /u:/ tienen en común ser posteriores y redondeados y la diferencia está en que /o:/ es medio alto/cerrado y /u:/, totalmente alto/cerrado.

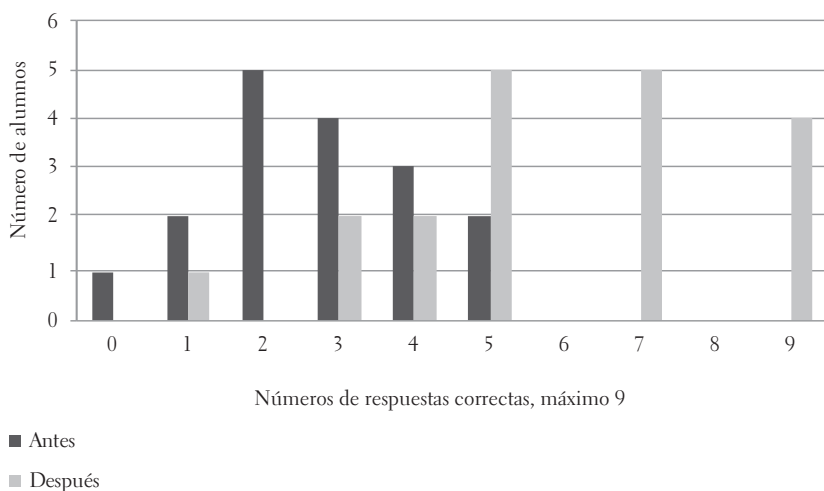
De esta manera, la teoría de Trubetzkoy resultó adecuada para este caso, ya que los alumnos filtran la nueva lengua con su lengua materna y excluyen así las distinciones entre fonemas, que en sueco pueden cambiar el sentido de una palabra (ejemplo, *Lisa*, un nombre, y *lysa* ‘iluminar’). Si llegan a crear nuevas categorías, podrán distinguir los fonemas, como se verá más adelante en este apartado. Los fonemas que los alumnos confunden son probablemente la mayoría (con la excepción de /a:/ - /ø:/), en un intento (subconsciente) de poner un sonido en una categoría ya creada y aprendida cuando adquirieron su lengua materna. Por lo tanto, interpretan los fonemas desconocidos (y realmente así los oyen) como los existentes en español y los asimilan a los ya conocidos; por ejemplo, /y:/ lo oyen como /i:/, y es verdaderamente difícil para los alumnos distinguirlos si no observan la boca de la persona que los pronuncia y ven la diferencia entre labios redondeados y no redondeados, pues esto la hace más explícita.

De acuerdo con el SLM de Flege, a largo plazo sería más fácil para los alumnos crear una nueva categoría para, por ejemplo, los fonemas /ø:/ y /a:/, que son los más diferentes a los fonemas vocálicos del español, en comparación con, por ejemplo, /y:/, que se parece a /i:/. Sin embargo, también resalta Flege que no es imposible crear una nueva categoría para los sonidos similares, ya que solamente requiere más trabajo y práctica, como se pudo observar en la presente investigación, porque con una actividad dedicada únicamente a la distinción entre /y:/ y /i:/, al final más alumnos pudieron oír la diferencia, por lo menos durante el último examen.

Al comparar el primer examen diagnóstico con el último, aplicado de la misma manera y con la misma estructura, después de practicar y, sobre todo, distinguir entre los sonidos de las nueve vocales suecas largas (es aún más difícil diferenciar entre largas y breves, para lo que se necesita más práctica), se observaron mejoras importantes (véase los Diagramas 1, 2, 3 y 4). Ello confirma que la práctica de actividades específicas para la pronunciación puede facilitar el proceso de aprendizaje de los alumnos, contribuyendo así a la creación de nuevas categorías necesarias para entender y comunicarse en sueco. Sin embargo, también se advirtió

durante la aplicación de las actividades que, en el caso de las vocales, faltaría más práctica para distinguir la diferencia entre cortas y largas.

DIAGRAMA 1. Número de alumnos y respuestas correctas, antes y después de los ejercicios



Este diagrama demuestra que en el examen diagnóstico ninguno de los alumnos tuvo todas las respuestas correctas y en el último examen ninguno tuvo todas equivocadas. También muestra un progreso general significativo en la habilidad de distinguir los fonemas vocálicos suecos. Siempre hay excepciones, con alumnos que necesitan más práctica o que no asistieron los días de las actividades, pero se obtuvo como resultado que la mayor parte de ellos se benefició con las actividades de pronunciación aplicadas.

El Diagrama 2 muestra los casos del progreso de ocho alumnos; es importante resaltar que, como fue voluntario poner su nombre en el examen, no se pudo ver la diferencia de cada uno respecto de los otros.

El incremento en la habilidad de distinguir los sonidos de las vocales largas es claro: el resultado de tres alumnos se reflejó en una mejoría de 300% (números 1, 2, 8); otros mejoraron un 350% (3, 7). Por otro lado, un alumno fue 25% mejor (4), otro 150% (5) y otro 75% (6).

DIAGRAMA 2. El mejoramiento de 8 alumnos

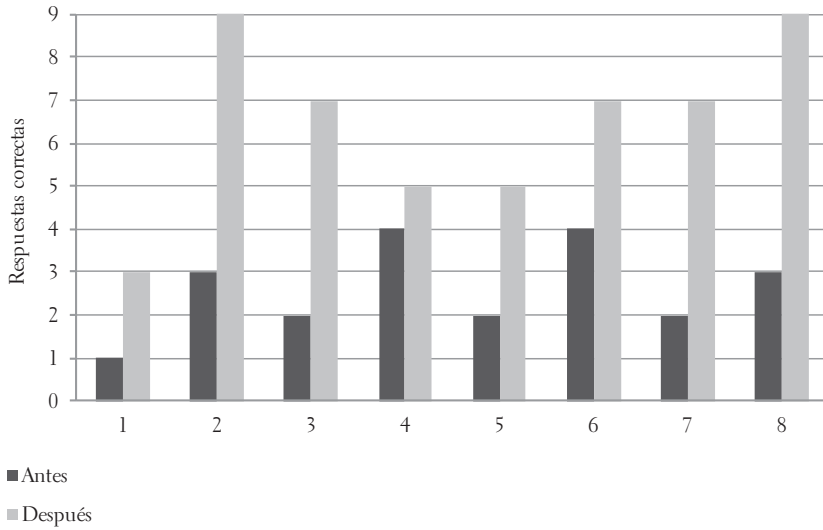


DIAGRAMA 3. El promedio de las respuestas correctas antes y después de los ejercicios

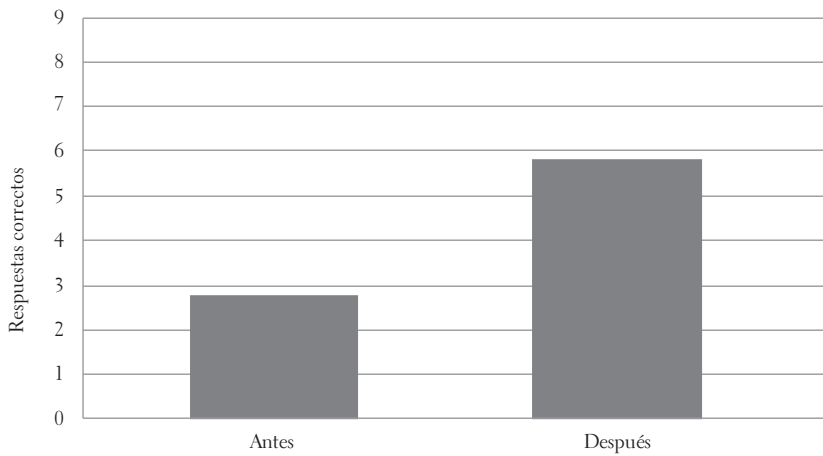
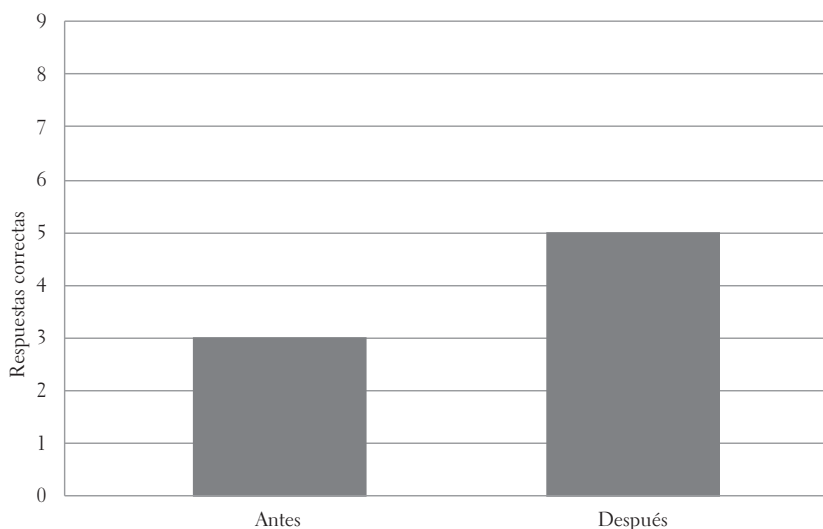


DIAGRAMA 4. La mediana de las respuestas correctas antes y después de los ejercicios



En los Diagramas (3 y 4) se muestra que en total el promedio de los resultados de todos los alumnos aumentó aproximadamente un 210% y la mediana fue de alrededor de un 170%.

En la comparación del examen diagnóstico con el examen final, se identificó una mejora en la percepción de los fonemas de las diferentes vocales suecas largas. Esta breve investigación-acción con estudiantes del primer nivel de sueco contribuyó al proceso de aprendizaje en el nivel de la pronunciación, ya que efectivamente algunos de los alumnos lograron distinguir entre fonemas inexistentes en español, un primer paso para desarrollar la competencia comunicativa del sueco. Sin embargo, solamente fue el primero, pues hay que seguir practicando para distinguir los 17 tipos diferentes de fonemas vocálicos a fin de poder desarrollar la adquisición del sueco porque, sin duda, aprender una lengua extranjera es un proceso lento que nunca termina.

5. CONCLUSIÓN E IMPLICACIONES PARA LA ENSEÑANZA DEL SUECO EN EL CELE

En el idioma sueco hay muchos más sonidos vocales que en español y resulta difícil, para quienes aprenden este idioma, distinguir y producir los 17 o 18 casos existentes. En este estudio los alumnos confundieron al comienzo los fonemas vocálicos que no existen en español, y ello mostró que son más difíciles de distinguir al principio del proceso del aprendizaje. Confundieron los fonemas suecos con los del español, para los cuales ya tienen categorías creadas, y asimilaron como idénticos otros que son totalmente diferentes entre sí.

Quienes estudian el sueco en el nivel básico carecen de muchas de las categorías importantes para aprender la lengua sueca, ya que para ellos son nuevas; por consiguiente, necesitan escuchar los fonemas muchas veces y entender su importancia para la comunicación. Con lo anterior se establecen las condiciones para la creación de las nuevas categorías necesarias.

En esta breve investigación-acción se demostró que, con la práctica específica para distinguir los sonidos de las vocales, la mayor parte de los alumnos pudo desarrollar nuevas categorías y con esto lograr que aumentara su habilidad para distinguir las vocales. Éste es un pequeño paso en el largo camino del aprendizaje del sueco, idioma en el que la pronunciación incorrecta de estos sonidos puede cambiar el sentido de las palabras.

De todo lo anterior, es posible observar, por lo menos, dos posibles caminos para la enseñanza de sueco en el CELE. En primer lugar, implementar algunas actividades diseñadas específicamente para practicar la pronunciación; en segundo lugar, seguir la secuencia práctica de, primero, distinguir y después pronunciar los fonemas nuevos del sueco. Ambas vías son factibles en la enseñanza de los estudiantes de este idioma. De acuerdo con esta perspectiva, se debe integrar la práctica de la pronunciación dentro de la enseñanza de manera constante, con el fin de contribuir al proceso de aprendizaje en los alumnos de sueco.

REFERENCIAS

- ABRAHAMSON, N. (2004). Fonologiska aspekter på andraspråksinläring och svenska som andraspråk. En K. Hyltenstam & I. Lindberg (Coords.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- BANNERT, R. (1990). *På väg mot svenskt uttal*. Lund: Studentlitteratur.
- BANNERT, R., GÅRDING, E., & WOOD, S. (1976). Vokaler och vokalsystem. En E. Gårding (Coord.), *Kontrastiv fonetik och syntax med svenska i centrum* (pp. 27-60). Lund: LiberLäromedel.
- BRUCE, G. (1998). *Allmän och svensk prosodi*. Lund: Institution för lingvistik, Lunds Universitet.
- ENGSTRAND, O. (2007). *Fonetik light [lajt]*. Lund: Studentlitteratur.
- FLEGE, J. E. (2003). Assessing constraints on second-language segmental production and perception. En A. Mayer & N. Shiller (Eds.), *Phonetics and Phonology in language comprehension and production, differences and similarities* (pp. 319-355). Berlín: De Gruyter Mouton. Recuperado de http://jimflege.com/files/Flege_in_Meyer_2003.pdf
- KJELLIN, O. (2002). *Uttalet, språket och hjärnan. Teori och metodik för språkundervisningen*. Lund: Hallgren & Tallgren.
- LUNDSTRÖM-HOLMBERG, E. & AF TRAMPE, P. (2009). *Elementär fonetik*. Lund: Studentlitteratur.
- ROSENQVIST, H. (2007). *Uttalsboken – Svenskt uttal i praktik och teori*. Estocolmo: Natur och kultur.
- TRUBETZKOY, N. S. (1973). *Principios de la fonología*. Madrid: Cincel.

2. De una clase basada en un libro de texto al aprendizaje basado en proyectos

HEIDY YELNI DÍAZ OVIEDO

Universidad Veracruzana
diazovih@gmail.com

GEORGINA MELO PÉREZ

Universidad Veracruzana
georgina.melo64@gmail.com

RESUMEN

Este artículo describe un proyecto de investigación que cambió la enseñanza tradicional en el aula, basada en un libro de texto, a una metodología de aprendizaje basada en proyectos (ABP). En este enfoque, los estudiantes se involucran y participan activamente en el cumplimiento de sus tareas. La investigación se llevó a cabo con un grupo de alumnos universitarios que cursaban Inglés 1 en el Centro de Idiomas de la Universidad Veracruzana, Región Veracruz-Boca del Río. El estudio consistió en una investigación-acción participativa en la que se examinaron las reacciones y sentimientos de los estudiantes cuando trabajaron por proyectos para aprender inglés. Los resultados sugieren que el ABP logra una mayor participación activa e involucra a los estudiantes en el aprendizaje del idioma inglés, aunque también podría provocar situaciones de estrés. Por otra parte, el ABP parece haber cambiado en los participantes su percepción negativa del aprendizaje del idioma inglés a una positiva.

Palabras clave: compromiso o involucramiento (*engagement*), interacción social, constructivismo, aprendizaje basado en proyectos

1. INTRODUCCIÓN

Esta investigación se llevó a cabo en el Centro de Idiomas en Boca del Río, adscrito a la Universidad Veracruzana (UV). Esta institución ofrece educación superior a quienes logren cubrir los requisitos de admisión sin importar su origen, género o condición social, respetando su identidad lingüística y cultural.

Al ingresar a esta Universidad, se espera que los alumnos dominen por lo menos un nivel básico de inglés, pero la realidad es diferente, no tienen el dominio básico del idioma; además, parece existir poco compromiso (*engagement*) para aprender inglés, probablemente debido a sus experiencias previas.

Siguiendo la opinión de autores como Bomia, Beluzo, Demeester, Elander, Johnson y Sheldon (1997), el *engagement* de los estudiantes por aprender responde a la necesidad del estudiante mismo, así como a la voluntad, la compulsión por participar y tener éxito en el proceso de aprendizaje, promoviendo niveles de orden superior del pensamiento para la comprensión del idioma inglés a largo plazo.

Este proyecto de investigación tuvo como objetivo pasar de la enseñanza tradicional en el aula basada en un libro de texto al aprendizaje basado en proyectos (ABP), con la finalidad de involucrar a los alumnos en el aprendizaje del inglés. Al mismo tiempo, se buscó satisfacer las necesidades e intereses académicos, dejando atrás esquemas tradicionales y conceptos erróneos acerca de las dificultades para aprender ese idioma.

Con el propósito de conocer el impacto del ABP, se elaboró un proyecto de investigación-acción participativa con un enfoque cualitativo para conocer los beneficios que éste podría tener en los alumnos al activar el conocimiento que han obtenido de diversas fuentes durante sus experiencias previas, tales como los libros de texto, televisión, canciones, revistas, cursos, etc. Con esta implementación, se pretendía que los alumnos pudieran trabajar bajo esta metodología y cambiar la percepción negativa que los estudiantes tenían sobre el inglés.

A lo largo de este proyecto se intentó responder a las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cuáles fueron las respuestas de los estudiantes al trabajar con proyectos?
2. ¿Cómo se sintieron?

Conocer las reacciones de los estudiantes al trabajar con proyectos y sus experiencias personales al exponerlos ante este método de aprendizaje podría ayudar a saber si el ABP es efectivo en este contexto de enseñanza.

2. EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS

Los métodos de enseñanza han cambiado gradualmente desde Sócrates, Platón y Aristóteles hasta llegar a John Dewey, quien introdujo una pedagogía basada en lo que es funcional y socialmente útil para los niños (porque se adapta a los intereses y necesidades del niño). Dewey (1922) reconoció la función social como el aspecto más importante en el proceso de asimilación, donde los miembros de la comunidad se adaptan entre sí. La interacción social permite a los estudiantes compartir, intercambiar ideas y trabajar juntos. A través de la interacción social, descubren y le dan un uso particular o personal al conocimiento (el idioma inglés en este caso), por lo que se convierte en algo significativo para ellos. Esas razones hicieron creer a Dewey que el aprendizaje a través de acciones podría aumentar el interés y la atención natural en la clase, logrando que los estudiantes fueran más activos y receptivos en lugar de pasivos. Por lo tanto, los niños podrían ser más capaces y más eficientes, debido al hecho de que el aprendizaje activo los prepara para la vida.

Kilpatrick (Kilpatrick, Breed, Horne & Adler, 1962), discípulo y colaborador de Dewey, desarrolló el concepto de *trabajo por proyectos* que comenzó a practicarse en la década de los años ochenta. Este autor define el concepto de *proyecto* como una actividad útil que debe ser elegida por el estudiante o el grupo y concluir lo más naturalmente posible. Kilpatrick afirmó que la educación no era un proceso individual, sino que se trataba de un proceso en el que una persona es ayudada

por otra o por la comunidad en la que se encuentran. Agregó que las escuelas tendrían una mayor participación al ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades útiles, por ejemplo, cómo estudiar, cómo deducir lógicamente, llegar a ser independientes y capacitarlos para pensar.

2.1. Teorías de lenguaje y el aprendizaje

Una teoría es un “conjunto de constructos (conceptos) interrelacionados, definiciones y proposiciones que presenta una visión sistemática de los fenómenos al especificar las relaciones entre variables, con el propósito de explicar y predecir los fenómenos” (Kerlinger & Lee, citado en Hernández, Fernández & Baptista, 2006). Existen tres teorías muy conocidas sobre la adquisición del lenguaje: la innatista, que da importancia a la capacidad innata de los alumnos para la adquisición del lenguaje; la conductista, que hace hincapié en que el papel del ambiente afecta el aprendizaje, y finalmente la constructivista, la cual se refiere a que los alumnos construyen su propio conocimiento a través de experiencias significativas (Scovel, 2001).

Piaget afirma, al igual que Dewey (citado por Scovel, 2001), que los niños aprenden haciendo, y ese proceso podría estimular a los estudiantes a ser más participativos y activos en la construcción de su conocimiento. Según Burke y Grove (2003), la teoría constructivista se enfoca en las actividades abiertas que promueven niveles superiores de pensamiento. Por lo tanto, el resultado de la participación activa en el proceso de construcción del conocimiento es el aprendizaje.

Las teorías constructivistas son significativas en relación con el ABP, debido al hecho de que el constructivismo se basa en la premisa de que “construimos nuestra propia comprensión sobre el mundo en que vivimos” (Brooks & Brooks, 1999).

Lev Vigotsky fue reconocido como el teórico constructivista más importante que contribuyó con la cognición y los procesos mentales. Él sostenía que la construcción del conocimiento tiene mejores resultados cuando los niños interactúan con otros en el proceso. Esta interacción

promueve el trabajo cooperativo, ayuda a los estudiantes a que se involucren en la tarea y mejora la comprensión de los contenidos y de su propio aprendizaje (Scovel, 2001).

Los expertos han definido el término *tarea* de diversas maneras, sin embargo, para efectos de este estudio usaremos la definición dada por Breen (1987, citado en Brown, 1994) cuando habla de *tarea* como la técnica o técnicas empleadas con un objetivo en particular, con un contenido apropiado, que sigue un procedimiento y actividades de trabajo, y una variedad de resultados en aquellos que se comprometen con ésta. Vigotsky (1978, citado en Scovel, 2001) afirma que “los niños intentan comunicarse, y en sus intentos aprenden una lengua”.

2.2. *Andamiaje, un medio para alcanzar un fin*

El *andamiaje* se describe como el “proceso que permite a un niño o a un novato resolver un problema, llevar a cabo una tarea o alcanzar una meta casi imposible de lograr sin ayuda” (Wood, entre otros, citado por Wenden, 1998). En este estudio, entendemos por *andamiaje* el apoyo que recibe el estudiante por parte de sus pares, principalmente, además de considerarlo como un proceso dialéctico que facilita el aprendizaje de un idioma. Artiagal (1992, citado por Ellis, 2008) sostiene que este aprendizaje tiene lugar cuando se produce la interacción entre los hablantes. De ahí que el *andamiaje* es una manera de interactuar alumno-alumno o profesor-alumno para aprender.

El *andamiaje* es un término que proviene de la teoría sociocultural, la cual sostiene que no es posible estudiar la cognición fuera de un contexto social, ya que el aprendizaje de idiomas no es un proceso basado en el individuo. Este concepto se fundamenta en la teoría de Vigotsky conocida como la zona de desarrollo próximo (ZPD). Vigotsky (1978, citado por Ellis, 2008) define esta teoría como “la distancia entre el nivel de desarrollo actual, determinado por la solución de problemas de manera independiente, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la guía de un adulto o de un compañero más

capaz”. Bruner (1978, citado por Foley, 1994) desarrolla el concepto de *andamiaje* y compara el aprendizaje de idiomas con las actividades normales de un cuidador que facilita el aprendizaje del niño.

2.3. *Papel del maestro en el ABP*

El papel de los profesores ha sido comparado con un andamio; el profesor ofrece ayuda o apoyo de acuerdo con las necesidades del estudiante y la naturaleza de la actividad del aprendizaje. A medida que el estudiante mejora y aumenta la competencia, el maestro elimina el soporte (Wenden, 1998). El término *andamio* se refiere a una estructura donde los estudiantes encuentran apoyo para hacer su trabajo. McKenzie (1999) enumera algunas características del docente al trabajar con proyectos, por ejemplo: da instrucciones claras, especifica el propósito, involucra a los estudiantes en las tareas, proporciona evaluaciones claras, establece normas, reduce la incertidumbre y activa el deseo por aprender.

Spitzer (1996) sugiere que la participación activa, la variedad de los recursos, la capacidad de tomar decisiones con respecto a la actividad, la interacción social y actividades lúdicas en un ambiente de aprendizaje seguro, crean un contexto favorable para el aprendizaje. Estos factores caracterizan al ABP, por lo que este enfoque puede crear un entorno favorable para aprender inglés en la escuela.

2.4. *Aprendizaje del idioma mediante el aprendizaje basado en proyectos*

El ABP es una metodología ampliamente conocida que se ha aplicado en la actualidad en el ámbito educativo en sus diferentes niveles con resultados satisfactorios. El modelo de ABP se encuentra en la teoría de Dewey, y consiste en un ciclo de desarrollo en espiral que implica resolver un problema (pensamientos), dejar los pensamientos correr (acción) para reconstruirlos o construir un nuevo conocimiento (reflexión) (Díaz, 2010).

Investigadores de distintas universidades han experimentado el ABP y, en general, han reportado que esta metodología mejora la participación. La Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de McMaster en Illinois fue una de las instituciones pioneras en la introducción del ABP para mejorar los conocimientos prácticos en las diferentes disciplinas (Barrows & Tamblyn, citado por Lai & Tang, 1999).

En el campo del aprendizaje de idiomas, el proyecto Bangalore fue considerado como una innovación en el aprendizaje de lenguas extranjeras, ya que pretendía mostrar los resultados de los estudiantes que recibieron una instrucción normal comparados con los que trabajaron bajo el aprendizaje basado en proyectos. Éstos mostraron cómo la metodología del grupo experimental obtuvo mejores resultados que el grupo control (Rea-Dickins & Germanine, 1992). Investigaciones previas sobre el ABP mostraron que sus características involucran a los estudiantes en el aprendizaje activo y significativo. Varios investigadores, entre ellos Cunningsworth (1995), McKenzie (2000); Rogers (2002), Frito-Booth (2003) (citados por Burke & Grove, 2003), han comprobado las ventajas que facilitan el proceso de aprendizaje de los alumnos cuando trabajan por proyectos.

2.5. *El ABP y el compromiso por aprender*

En resumen, el enfoque del ABP parece constituir una estrategia eficaz para promover el compromiso del estudiante por aprender. Natriello (1984, citado por Chapman, 2003) define el compromiso (*engagement*) como la disposición a participar en las actividades escolares de rutina, señalando la actitud de los estudiantes dentro de un contexto escolar. Por su parte, Astin (1984, citado por Butler, 2011) define ese compromiso de los estudiantes como “la cantidad de energía física y psicológica que el alumno dedica a la experiencia académica”.

En este estudio, el término *compromiso* o *involucramiento* (*engagement*) se usa para señalar la disposición de los alumnos para construir conocimientos y hacerse responsables de su propio aprendizaje, como resultado

del trabajo en forma activa y cooperativa con sus compañeros a través de la interacción social, además de la voluntad de continuar sus estudios del idioma inglés para su desarrollo profesional. El compromiso es un elemento clave en el éxito académico de los educandos, al igual que en las instituciones. Por lo tanto, el involucrar al estudiante en su propio aprendizaje debería considerarse un tema importante para la investigación en nuestro centro de trabajo.

3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Este proyecto de investigación-acción de tipo cualitativo se llevó a cabo en una clase con alumnos universitarios para observar la reacción de éstos cuando trabajan por proyectos con la finalidad de involucrar a los alumnos en su aprendizaje y cubrir el plan de estudios para el curso de Inglés 1, en vez de las clases tradicionales basadas en un libro de texto. Las preguntas de investigación estuvieron centradas en conocer las respuestas de los alumnos acerca de esta metodología y saber cómo se sintieron al trabajar con proyectos.

El estudio de la mayoría de los fenómenos educativos, debido a la naturaleza social y cultural de los entornos en los que se producen, resulta en una mejor comprensión si se aborda desde una perspectiva naturalista cualitativa. Este estudio es principalmente cualitativo porque el profesor, en calidad de observador participante y entrevistador, recaba la información desde el entorno natural donde ocurrió el fenómeno (Burns, 2010).

La investigación cualitativa describe e interpreta la vida social y cultural de quienes participan; en otras palabras, el problema y la situación actual. El propósito de la investigación cualitativa es entender la realidad de una situación, no sólo saber qué pasa, sino cómo y por qué. Con este tipo de investigación, el observador participante trata de entender el contexto del estudio a través de las acciones y pensamientos de los participantes implicados. Además, la investigación cualitativa tiene como objetivo entender y dar sentido a la experiencia de los puntos de vista de los participantes (Merriam, 2009).

3.1. Investigación-acción participativa

La investigación-acción participativa (IAP) es una de las seis tradiciones de investigación más prominentes que son apropiadas para la investigación educativa y es también el camino que se siguió con el fin de llevar a cabo este proyecto. Una característica clave de la IAP es que el investigador dirige la acción dentro de una comunidad de participantes con el objetivo de mejorar el rendimiento en un área específica (Burns, 2010).

La investigación-acción participativa puede ser comparada con una espiral o un ciclo debido a sus etapas. Según algunos investigadores (Hughes & Seymour-Rolls, 2000), la IAP se caracteriza por cuatro etapas de la investigación-acción: la observación, la planificación, la acción y la reflexión. Después de la observación de la acción, el proceso es revisado y el plan se evalúa a través de la reflexión para hacer cambios cuando sea necesario. La validez científica de los resultados de este proyecto de investigación basado en el paradigma IAP proviene de la relación entre la acción y la reflexión.

La relación que se establece con los participantes de la clase y la interacción con ellos ayuda al profesor-investigador a responder las preguntas de investigación, a interpretar sus acciones y pensamientos, considerando así el contexto, la perspectiva y la cultura global: todos los elementos de la investigación cualitativa.

3.2. Contexto

Este proyecto de investigación se realizó en el Centro de Idiomas de la Universidad Veracruzana en Boca del Río, Veracruz, con alumnos universitarios que cursaban inglés básico de manera obligatoria. Las clases de inglés se impartían en un aula grande y cómoda, con aire acondicionado y buena iluminación; equipada con suficientes sillas, escritorios, una computadora de escritorio, un proyector, un pizarrón, una pizarra electrónica y un reproductor de CD. La condición del aula era, en general, bastante buena; sólo había una situación que impedía

el uso de algunos recursos electrónicos: la velocidad de la conexión a internet, que a veces imposibilitaba trabajar con el material que se tenía preparado. Asimismo, existía una buena relación entre el profesor-investigador y los participantes.

3.3. *Participantes*

Los sujetos de estudio en esta investigación fueron doce estudiantes mexicanos que cursaban diferentes licenciaturas en la Universidad Veracruzana (Pedagogía, Ingeniería en Sistemas, Ingeniería en Metalúrgica y Administración) y asistían al curso de Inglés 1 por primera vez como parte de sus materias básicas de tronco común. Las edades del grupo oscilaban entre 19 y 30 años, diez eran mujeres y dos hombres. Todos procedían de instituciones públicas y la mayoría no contaba con el conocimiento básico ni el gusto por el idioma, excepto por dos alumnos.

3.4. *Recolección de datos*

En la investigación cualitativa, los datos concretos y detallados se recolectan a través de diferentes instrumentos. En esta sección se presentan los instrumentos aplicados en este proyecto y cómo se utilizaron para recoger los datos. La información recabada fue muy útil para comparar y contrastar los resultados al principio y al final de este proyecto; además, para registrar cómo se vieron afectados los participantes sobre sus sentimientos y las respuestas que éstos tenían cuando trabajaron con proyectos en la clase de inglés.

Los instrumentos utilizados en esta intervención fueron:

- a) *Datos estadísticos.* Información cuantitativa para saber el número de alumnos matriculados en los cursos obligatorios de Inglés 1, 2 y 3, con la finalidad de analizar la tendencia de los alumnos que continúan con sus estudios cuando ya no es un requisito oficial.

- b) *Examen diagnóstico.* Esta prueba se utilizó para determinar el nivel de inglés de los alumnos. Se aplicó en el inicio del curso con el objetivo de conocer el nivel de dominio de inglés y establecer un punto de partida adecuado para los proyectos. Hughes y Seymour-Rolls (2000) sugieren que los exámenes diagnósticos dan información que permite identificar los puntos fuertes y débiles del alumno.
- c) *Cuestionarios/encuestas.* Estos instrumentos implican percepciones de los participantes. Burns (2010) utiliza la misma descripción para ambos términos y explica que una de las ventajas de las encuestas es que permiten ahorrar tiempo y facilitan la organización de la información. Para esta investigación, los participantes tenían que compartir información acerca de sus experiencias anteriores (de hecho o demográficos), específicamente sobre las clases previas de inglés; compartieron lo que ellos solían hacer en sus clases en términos de comportamiento.
- d) *Dos encuestas con preguntas cerradas.* Se aplicaron a los estudiantes a lo largo de las siete semanas para recopilar información acerca de sus perspectivas acerca de cómo se llevó a cabo su desarrollo. La selección limitada de respuesta fue principalmente Sí/No.
- e) *Un cuestionario abierto.* Se aplicó con el fin de encontrar información muy concreta, principalmente para conocer las percepciones de los estudiantes acerca de las ventajas y desventajas que vieron en esta nueva experiencia de trabajar con proyectos en la clase de inglés. Según Burns (2010), las preguntas abiertas proporcionan al participante la posibilidad de responder con libertad y expresar sentimientos que son difíciles de registrar en las encuestas.
- f) *Notas de campo.* Wallace (1998) menciona que tomar notas de campo en la práctica profesional se considera un buen hábito, sin embargo, su práctica es difícil de seguir debido a la falta de tiempo para escribir mientras se trabaja. En este proyecto, las notas de campo fueron de gran utilidad para reflexionar sobre el funcionamiento del trabajo en grupo, la respuesta de los estudiantes mientras trabajaban en la clase, las dificultades más comunes entre los participantes con el fin de buscar nuevas ideas para ayudarlos,

registrar el trabajo realizado, la tarea asignada, las ideas que funcionaron bien, las ideas de los estudiantes y los sentimientos personales experimentados en la clase.

- g) *Bitácora de COL*. La bitácora fue usada para recolectar datos importantes sobre las reflexiones de los estudiantes acerca de su propio aprendizaje y para identificar las áreas que necesitaban mejorar; en ella escribían sus impresiones acerca de cómo se habían sentido en clase. Este procedimiento fue uno de los más valiosos, ya que permitió que los estudiantes se expresaran después de cada sesión de trabajo. Siguieron el modelo COL (comprensión ordenada del lenguaje) de primer nivel, que responde a tres preguntas: ¿qué pasó?, ¿qué sentí?, ¿qué aprendí?
- h) *Entrevista*. La entrevista tuvo la intención de recopilar información acerca de sus sentimientos hacia el trabajo por proyectos a fin de evaluar si el enfoque de ABP fue efectivo para los estudiantes o si se necesitaba modificar la actividad, de acuerdo a las características de la investigación-acción (planificación, acción, observación y reflexión). Las entrevistas y encuestas tienen la característica de tener una respuesta inmediata. Según Latorre (2004), este instrumento permite al investigador describir e interpretar los hechos sociales que no son observables.
- i) *La observación participante*. Se tomaron notas de lo que se observó durante la clase; a veces se tomaron fotografías porque no había tiempo para escribir en ese momento y éstas ayudaron más tarde a recordar lo sucedido. La observación participante hecha por el profesor-investigador evalúa el éxito del proceso y compara los objetivos planteados en contra de los efectos observados (Tan, Lee & Hall, 2010).
- j) *Producto final del estudiante*. Se reunió una colección de diversos productos terminados con la finalidad de que los estudiantes se demostraran a sí mismos su progreso en el idioma inglés, ya que los productos tangibles son una característica principal del ABP.

3.5. *Los proyectos*

El primer proyecto se inició con algunas actividades que concluyeron en una “libreta de direcciones”, mediante la cual los estudiantes cubrieron los primeros temas del programa. El producto final de este primer proyecto se logró después de tres sesiones de tres horas cada una, en las que los estudiantes interactuaron entre ellos y tuvieron la oportunidad de conocerse, ya que la mayoría provenía de diferentes carreras. Los estudiantes fueron muy creativos al presentar su trabajo final y utilizaron las cuatro habilidades básicas para realizarlo: hablar, escuchar, leer y escribir.

Al término del primer proyecto surgió la necesidad de crear una plataforma para compartir información, videos relacionados y enlaces a sitios web donde ellos podían practicar los temas vistos en clase.

El segundo proyecto consistió en crear una revista donde podían escribir sobre temas que les interesaban, principalmente relacionados con su área. Ellos eligieron las secciones que se incluirían, mientras el profesor-investigador escribía en el pizarrón sus ideas. Al final decidieron tener las siguientes secciones: biografía del editor; sección UV, en la que se incluyó información sobre la universidad y los beneficios que ésta ofrece, por ejemplo, becas para programas de intercambio, incluyendo el llenado del formato de solicitud; y, en algunos casos, una sección con la biografía de su profesor favorito o con una entrevista.

Este proyecto se llevó a cabo en equipo, pero tomó más tiempo de lo que se esperaba. Tenían que buscar información fuera de la clase; en el salón de clase trabajaban con el material que habían conseguido y lo compartían. En este proyecto se utilizó información real, los participantes interactuaron, buscaron y sintetizaron la información; aprendieron vocabulario relacionado con los campos académicos, escribían párrafos simples que fueron revisados entre ellos y finalmente por el profesor-investigador. El trabajo no fue fácil al inicio, y algunos participantes no pudieron hacer mucho por ellos mismos, por lo que se acomodó a los equipos de manera que los estudiantes con más problemas pudieran ser apoyados por sus compañeros. Al término de este proyecto se habían cubierto las siete semanas consideradas para esta intervención.

4. RESULTADOS

Según los datos estadísticos del Departamento de Admisión de la uv, el porcentaje de estudiantes matriculados en Inglés 1 y 2 era mayor que el número de estudiantes inscritos en Inglés 3. Una de las razones por las que esto ocurre es porque los estudiantes están obligados a cursar los niveles de Inglés 1 y 2, pero no están obligados a inscribirse en el nivel 3. Esto podría indicar que el inglés no resulta tan prioritario para los universitarios, aunque las razones de este fenómeno podrían ser diversas y no son parte de este estudio, sólo muestran la tendencia hacia el aprendizaje del idioma.

El test diagnóstico mostró que sólo uno de los doce estudiantes pertenecía al nivel A2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas y el resto al nivel A1. Aunque la escala incorpora un nivel B1, ninguno de los estudiantes de clase logró obtener esta puntuación. El diagnóstico sugirió que no se podría ser tan demandante con el tipo de proyectos a realizar.

En la primera encuesta aplicada para conocer el grado de interés que los estudiantes tenían en el aprendizaje del idioma, se observó que, a pesar de tener experiencias previas en cursos de inglés, los estudiantes estaban dispuestos a encontrar formas menos tradicionales de aprendizaje como un medio para aumentar su conocimiento de este idioma. Otro hecho que se destaca es que casi todos habían tenido experiencias previas de trabajo con proyectos en otras materias, pero su resistencia por tomar clases de inglés parecía ser la falta de involucramiento y compromiso (*engagement*) para aprender el idioma.

La entrevista semi-estructurada para conocer la opinión de los participantes con respecto al enfoque innovador que estaban experimentando en el curso mostró comentarios positivos sobre el enfoque de ABP, pero mencionaron algunas dificultades que fueron consideradas al hacer el segundo proyecto.

Los comentarios positivos podrían indicar que el aprendizaje basado en proyectos apoya el trabajo colaborativo, la interacción entre pares y la práctica en clase. Estos comentarios también coinciden con las

percepciones descritas en las bitácoras COL. Sin embargo, los comentarios negativos sugieren que el ABP podría resultar difícil para los alumnos menos aventajados, como aquí lo describen: “He sufrido”, “Fue complicado”, “Hay falta de *listenings*”, “No entiendo cuando la maestra habla inglés en la clase”. Eso sugiere que no hay metodología completa para la enseñanza de un idioma y que los factores afectivos deben ser escuchados, es por eso que se consideraron en los siguientes proyectos.

Las preguntas del cuestionario estaban dirigidas a descubrir las ventajas y desventajas que los participantes encontraron al trabajar bajo el enfoque del ABP. Sus respuestas fueron clasificadas conforme a estas dos categorías. Las respuestas se ordenaron de acuerdo con el mayor número de respuestas repetidas encontradas en los cuestionarios.

Entre las ventajas más mencionadas, los estudiantes consideraron que se invertía poco dinero, que era interesante, había mayor interacción, aprendían sobre el inglés y de otras materias, desarrollaban mayor autonomía, tenían la sensación de aprender, las clases eran más divertidas y agradables, pudieron practicar más que antes, que podían aplicar la teoría en la práctica, aprendieron como quisieron, aprendieron a estructurar información y a investigar. Estas percepciones concuerdan con las características que indica la literatura sobre el ABP (Cunningsworth 1995; McKenzie, 2000; Rogers 2002; Booth 2003, citados por Burke & Grove, 2003).

Entre las desventajas, mencionaron las siguientes: “Parece que no hay un orden, todo el mundo trabaja por su cuenta y hacen lo que quieren”; “Falta tiempo para desarrollar todas las actividades”; “Es estresante”; “Hay muchas tareas y no hay tiempo suficiente”; “Hay demasiada información para procesar en poco tiempo”; “Hay problemas técnicos con el equipo para ver videos”; “Falta un libro con dibujos”. Las desventajas indican que no hay que olvidarse de las individualidades y de los estilos de aprendizaje, pero no fueron el foco de este estudio.

La segunda encuesta mostró que los estudiantes cambiaron considerablemente su manera de pensar acerca de continuar sus estudios del idioma inglés. Un rasgo que caracteriza el aprendizaje basado en

proyectos es el proceso de aprendizaje a través de la interacción social. Por esta razón, se consideró examinar si este aspecto del ABP resultó en una experiencia satisfactoria y se incluyó esta pregunta en la encuesta, encontrando que, efectivamente, la interacción social había sido uno de los aspectos que disfrutaron mientras aprendían.

Otro resultado relevante obtenido en la encuesta fue que la idea de los estudiantes por continuar con el aprendizaje del idioma inglés cambió con respecto a los sentimientos que tenían al comienzo del curso. Parece que mediante el uso del ABP, los estudiantes desmotivados lograron interesarse por el aprendizaje del idioma inglés.

En esta segunda encuesta se buscó descubrir si su voluntad, que es una característica de involucrarse y comprometerse por aprender (*engagement*), había cambiado como consecuencia del ABP. Las percepciones mostraron que diez de ellos habían experimentado un cambio positivo.

Las percepciones escritas en la bitácora COL se clasificaron en positivas y negativas, con el fin de responder a una de las preguntas de investigación sobre los sentimientos que los estudiantes experimentaron cuando trabajaban con proyectos. Por una parte, según las percepciones positivas, sintieron satisfacción personal porque progresaron en su aprendizaje y se sintieron responsables del mismo, capaces de poder aprender si se esforzaban en hacerlo, motivados y con esperanza de poder lograrlo. Además, sintieron confianza, se divirtieron y dijeron estar felices. Por otra parte, las percepciones negativas fueron el estrés, los nervios, preocupación y vergüenza al no cumplir con algunas tareas. Sin embargo, estas percepciones negativas los mantuvieron alertas y trabajando en su aprendizaje. Los resultados indican que los sentimientos manifestados por los alumnos coinciden con las características favorables del aprendizaje basado en proyectos.

5. CONCLUSIÓN

Después de las siete semanas de implementación se observó que el ABP había beneficiado a los estudiantes, ya que decidieron seguir trabajando

con esta metodología hasta el término del curso, cuando pudieron optar por terminar el curso de la manera habitual, con un libro de texto. No obstante, cinco participantes todavía consideraban que otro método sería mejor y un participante seguía en favor del aprendizaje basado en un libro.

Este estudio no es concluyente, es muy específico para este contexto universitario; sin embargo, documenta que existen nuevas direcciones en la enseñanza del inglés y que el aprendizaje basado en proyectos puede considerarse una de ellas, ya que podría ser favorable tanto para los estudiantes como para el profesor participante en la investigación-acción, en donde el centro de atención es el estudiante mismo.

REFERENCIAS

- BOMIA, L.; BELUZO, L.; DEMEESTER, D.; ELANDER, K.; JOHNSON, M., & SHELDON, B. (1997). *The impact of teaching strategies on intrinsic motivation*. Champaign: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 418925)
- BROOKS, J. G., & BROOKS, M. G. (1999). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. Alexandria: ASCD.
- BROWN, H. D. (1994). *Teaching by principles*. Nueva Jersey: Prentice Hall Regents.
- BURKE, T., & GROVE, S. (2003). *Project-Based Learning Using Technology* [archivo PDF] Recuperado en agosto de 2015 de http://librarian.net/navon/page.jsp?paperid=5714599&searchTerm=project_based_learning_using_technology
- BURNS, A. (2010). *Doing action research in English language teaching: A guide for practitioners*. Nueva York: Routledge.
- BUTLER, J. M. (2011). Using standardized test to assess institution-wide student engagement. *Promoting Student Engagement*, 1, 220-229.
- CHAPMAN, E. (2003). Alternative approaches to assessing student engagement rates. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 8(13). Recuperado de <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=8&n=13> (Consulta: 7 de abril, 2013).

- DEWEY, J. (1922). *La escuela y la sociedad* (3a. ed.) (Trad. de D. Barnés). Madrid: Francisco Beltrán.
- DÍAZ, F. (2010). *Enseñanza situada*. México: McGraw-Hill.
- ELLIS, R. (2008). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- FOLEY, J. (1994). Scaffolding. (D. O. Literature, Ed.). *Oxford Journals*, 48(1), 101-102.
- HERNÁNDEZ, S. R.; FERNÁNDEZ, C. C., & BAPTISTA, L. P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- HUGHES, I., & SEYMOUR-ROLLS, K. (2000). Participatory action research: Getting the job done. *Action Research E-Reports*, 4. Recuperado de <http://www.brianwilliamson.id.au/cit/level2/Seymour.htm>
- KILPATRICK, W. H.; BREED, F. S.; HORNE, H. H., & ADLER, M. J. (1962). *Filosofía de la educación* (5a. ed.) (Trad. de L. Luziriaga). Buenos Aires: Losada.
- LAI, P., & TANG, C. (1999). Implementing PBL: Proceedings of the First Asia Pacific Conference on PBL. En *Constraints affecting the implementation of a problem-based learning (PBL) strategy in university courses* (pp. 193-200). Hong Kong: The Hong Kong Polytechnic University / The Hong Kong Institute of Education.
- LATORRE, A. (2004). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- McKENZIE, J. (1999). Scaffolding for success. *The Educational Technology Journal*, 9(4). Recuperado de <http://fno.org/dec99/scaffold.html>
- MERRIAM, S. (2009). *Qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- REA-DICKINS, P., & GERMAINE, K. (1992). *Evaluation*. Nueva York: Oxford University Press.
- SCOVEL, T. (2001). *Learning new languages: A guide to second language acquisition*. Boston: Heinle & Heinle.
- SPITZER, D. R. (1996). Motivation: The neglected factor in instructional design. *Educational Technology*, 36(3), 45-49.
- TAN, S.; LEE, N., & HALL, D. (2010). *CIPP as a model for evaluating learning spaces*. Swinburne University, Evaluation of Learning Spaces, Theoretical Framework. Recuperado de http://www.swinburne.edu.au/spl/learning-spacesproject/outcomes/files/SUT_Theoretical_Framework.pdf (Consulta: 15 de abril, 2013).

- WALLACE, M. J. (1998). *Action research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WENDEN, A. (1998). *Learner strategies for learner autonomy*. Nueva York: Prentice Hall.

3. El uso de las tecnologías (lingüísticas) en la lectoescritura en el aula de inglés L2: retos metodológicos en la práctica educativa

SONIA OLIVER DEL OLMO
Departamento de Filología Inglesa y de Germanística
Universidad Autónoma de Barcelona
sonia.oliver@uab.cat

RESUMEN

El proceso hacia la convergencia del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), iniciado en Bolonia en 1999, tenía como reto principal la creación de un marco coherente, compatible y competitivo tanto para el profesorado como para el alumnado. De hecho, este nuevo paradigma educativo significó un cambio en la metodología docente en los procesos de aprendizaje y enseñanza. En este sentido, la docencia pasó de estar orientada al docente a centrarse en el alumno y, por ello, la formación actual de nuestros estudiantes incluye competencias genéricas, específicas y transversales. Son estas últimas las que han incentivado la implementación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en las aulas. En consecuencia, la comunicación oral y escrita ha adquirido un papel clave en el que los alumnos deben demostrar gran dominio y maestría en su lengua materna, así como una excelencia en lengua extranjera para poder interactuar eficientemente en el contexto multilingüe y multicultural actual. Con base en estudios previos (Aliagas, 2012; Cassany, Hernández & Sala, junio, 2008; Cassany, 2011; Domingo & Marqués 2011, y Fontich, 2010), el objetivo de esta investigación es valorar los cambios metodológicos ocurridos desde la implementación de las TIC en 19 escuelas superiores en Cataluña (España), centrada, principalmente, en las prácticas letradas y en la adquisición de la lengua extranjera (inglés). Los resultados de las entrevistas y cuestionarios a

alumnado, padres, profesores y directivos educativos reflejan discrepancias en cuanto a la percepción de esta implementación tecnológica según la formación del usuario, la accesibilidad a las herramientas digitales y la metodología en el aula de inglés como lengua extranjera.

Palabras clave: EEES, aprendizaje y/o enseñanza de lengua extranjera, metodología docente, TIC

1. INTRODUCCIÓN

El proceso de Bolonia —iniciado en 1999— hacia la convergencia del Espacio Europeo en Educación Superior (EEES) perseguía la creación de un marco coherente, compatible y competitivo, capaz de atraer tanto a alumnado y profesorado europeo como de países extra comunitarios para garantizar la movilidad de estos dos colectivos, además de promover la excelencia en materia educativa a nivel mundial.

En este sentido, el nuevo paradigma en educación superior incluía tres objetivos principales: la competitividad, la empleabilidad y la movilidad de alumnos y profesores. Huelga decir que estos cambios estratégicos e ideológicos implicarían un reto sin igual al tener un efecto directo en la metodología de enseñanza y en los procesos de aprendizaje. En otras palabras, se pasaba de una enseñanza orientada al profesor (*teacher-oriented*) a otra enfocada en el alumno *per se* (*student-oriented*).

Cambios todos ellos necesarios para lograr los objetivos marcados pero que obligaron a los actores implicados (profesorado y estudiantado) a una redistribución de sus roles previos. Los primeros tuvieron que adquirir no sólo la responsabilidad de la impartición de contenidos de aprendizaje y fomentar la adquisición y práctica de las habilidades específicas de cada disciplina, sino también ayudar a los alumnos a desarrollar competencias clave dentro del mundo profesional al que más tarde deberán incorporarse.

Por todo ello, este nuevo paradigma educativo exige a las instituciones universitarias un carácter formativo además de educativo para una

“nueva” sociedad basada en el conocimiento que requiere dos pilares fundamentales: a) sujetos polivalentes con un perfil complejo y adaptable a las nuevas circunstancias globales de aprendizaje, a la moderna difusión de los saberes y a un contexto laboral en constante movimiento y b) con demanda de habilidades y competencias cada vez más específicas, como se detallan a continuación.

Esta “nueva” sociedad requiere que las universidades del siglo XXI formen a *profesionales, ciudadanos, individuos* con las siguientes características:

- Formación integral
- Educados
- Reflexivos
- Críticos y
- Adaptables

Así, pues, vemos cómo la práctica docente evoluciona y pasa de estar orientada al contenido hacia la búsqueda de la formación integral del alumno con un “aprendizaje a lo largo de la vida” (*lifelong learning*). Un aprendizaje basado en competencias básicas que el nuevo cuerpo docente debe dominar y que provocan ciertos cambios en su perfil profesional pre-Bolonia. En el siguiente apartado de este artículo se definen las seis características principales del profesorado del siglo XXI según este nuevo paradigma educativo.

2. LAS NUEVAS COMPETENCIAS DOCENTES: TIPOLOGÍAS

La tipología de competencias docentes actuales se divide en: a) interpersonales, b) metodológicas, c) comunicativas, d) de gestión y planificación, e) de trabajo en equipo y, por último, f) de innovación.

- a) *Interpersonales*: promoviendo la crítica constructiva, la motivación por el aprendizaje y la retroalimentación, la confianza en uno mismo y en los demás, el respeto a la diversidad cultural y la consideración

hacia las necesidades del individuo y del resto de la comunidad educativa.

- b) *Metodológicas*: aplicando herramientas de aprendizaje y evaluación adecuadas a las necesidades del alumnado y siempre según los objetivos de aprendizaje. Y, muy especialmente, considerando el uso de las TIC para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- c) *Comunicativas*: desarrollando procesos eficientes y bi-direccionales (profesorado-alumnado), recibiendo, interpretando, produciendo y transmitiendo mensajes mediante una amplia gama de posibilidades dentro del contexto de aprendizaje y enseñanza universitarios mediante el uso de campus virtuales, plataformas Moodle, etcétera.
- d) *De gestión y planificación*: diseñando, orientando y desarrollando contenidos y formación, además de planificar actividades de asesoramiento para evaluar resultados y hallar las herramientas o sistemas para mejorar los mismos.
- e) *De trabajo en equipo*: cooperando y participando en grupos, adquiriendo responsabilidades y compromisos para el cumplimiento de las tareas y funciones relacionadas con los objetivos en común del cuerpo docente, siguiendo protocolos establecidos y consensuados, así como utilizando los recursos disponibles en el entorno laboral.
- f) *De innovación*: creando y aplicando nuevos conocimientos, enfoques, métodos y recursos en la práctica educativa para alcanzar la excelencia en los procesos de aprendizaje y enseñanza del alumnado del siglo XXI.

En resumen, la formación universitaria europea ha evolucionado hacia competencias *genéricas*, *específicas* y *transversales*, y estas últimas requieren de la implementación de las TIC dentro y fuera del aula y provocan lo que Mehisto (2008) denomina “*a period of disjuncture*”. Un periodo histórico, socio-económico y cultural que se caracteriza por la tensión generada entre el orden previo y el nuevo enfoque que cambia el *statu quo*. En efecto, se requiere una implicación máxima del profesorado y del alumnado para el óptimo funcionamiento de este nuevo paradigma educativo según indica Pérez-Cañado:

De hecho, este intenso periodo de reforma en Educación Superior necesita un cambio de perspectiva de todos los involucrados —profesores y alumnos— pues esta transición requiere ir del aprendizaje por instrucción al aprendizaje por construcción, y los profesores tienen que dejar de proporcionar conocimiento en un contexto de aprendizaje pasivo para ser facilitadores en un escenario dirigido por el alumno (2011: 21).

En este sentido, los materiales didácticos y los recursos (principalmente, las TIC) ayudan a esta reconfiguración de los roles del profesor y el alumno y a la transición hacia una pedagogía de autonomía centrada en el estudiante (Pérez Gómez, Soto Gómez, Sola Fernández & Serván Núñez, 2009). No obstante, el potencial de la competencia tecnológica o digital para reforzar el proceso de aprendizaje centrado en el alumno ha sido subestimado por la literatura oficial del EEES y, muy especialmente, dentro del campo de la enseñanza y aprendizaje de la lengua, objetos los dos de la presente investigación. Según Shunin & Lobanova:

Language curricula have been reoriented, language departments have been reconfigured, and study plans have been revamped, all with the ultimate aim of bringing about a much yearned-for revitalization of language teaching at tertiary level (2008: 135).

Así pues, ha habido muchos cambios en los planes de estudio en educación superior, varias re-estructuraciones estratégicas y recientes propuestas técnico-académicas con el objetivo máximo de inyectar vitalidad al componente lingüístico competencial del estudiantado. Por ello, este estudio se centra en el análisis de la situación universitaria en cuanto al uso de la tecnología en el aula de inglés L2, cuya raíz yace en las actuales prácticas letradas asistidas por computadora en centros de enseñanza secundaria de nuestro país (España) y, más concretamente, en 19 escuelas superiores en Cataluña. En el siguiente apartado se describen las características generales de este proyecto de investigación, su contexto, participantes y las principales herramientas metodológicas.

3. CONTEXTO DEL ESTUDIO

El proyecto de investigación sobre Literacidad Crítica (LC), liderado por el Dr. Daniel Cassany Comas, se inició en el año 2004, al constituirse como un grupo de investigación que contaba con la participación de docentes que procedían del campo de la lingüística, el magisterio y el periodismo, así como de distintas universidades y centros de secundaria. Se fundó en el seno del Grup de Recerca en Aprenentatge i Ensenyament de Llengües (GR@EL), vinculado al Departamento de Traducción y Filología de la Universitat Pompeu Fabra en Barcelona (España). Se trata de un núcleo de investigación que tiene como objeto explorar distintos aspectos relacionados con el proceso de enseñanza y aprendizaje de la literacidad, en otras palabras, de la lectura y la escritura con una perspectiva crítica centrada en el procesamiento de la ideología de los textos (véase www.upf.edu/web/grael/).

Actualmente, el grupo está formado por 15 investigadores y el estudio que aquí se presenta forma parte del proyecto IES2.0: Prácticas letradas digitales. Materiales, actividad de aula y recursos lingüísticos en línea (EDU2011-28381) del 1-1-2012 al 31-12-2014 y se ubica dentro de los programas nacionales del Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica 2011 en nuestro país. En este sentido, nos centramos aquí en el programa 1x1 PC por alumno, instaurado en escuelas secundarias en Cataluña, en el que se utilizó la etnografía escolar como método de investigación. El programa detallado se puede encontrar en: <https://www.upf.edu/web/grael/projectes>.

4. OBJETIVOS

En esta fase preliminar se pretende explorar cómo el proceso europeo de Bolonia —con menos horas de contacto con el docente y más autonomía y aprendizaje guiado para los estudiantes— ha sido apoyado por el uso de las TIC y mostrar sus alcances. En particular, se busca analizar cómo esta nueva forma de enfocar las materias en estudio (en nuestro caso, el inglés L2)

ha afectado no sólo la planificación docente y la transmisión de contenidos, sino también el proceso de aprendizaje del propio alumnado.

4.1. Estudio preliminar

Esta investigación se llevó a cabo en la Universidad Autónoma de Barcelona (España), en particular en la Facultad de Ciencias de la Educación. A continuación se describe la asignatura objeto de estudio, el perfil de los sujetos que participaron en el estudio y las dos tareas que se llevaron a cabo como parte de su evaluación continua, objeto del primer análisis.

4.1.1. Asignatura

La primera fase del estudio se centró en el uso de las TIC en un grupo de estudiantes ($N = 40$) de la carrera de Magisterio en Educación Primaria (Especialidad en Inglés), que cursaban su cuarto y último año en la universidad, en particular en la asignatura obligatoria English for Academic and Professional Purposes. Esta materia se imparte durante el primer semestre del curso y consiste en 6 ECTS (European Credit Transfer System) con 16 semanas lectivas y 3.5 horas de contacto con el profesor a la semana. Sus contenidos incluyen, entre otros temas, la estructura de un artículo de investigación, el estilo de escritura académica, el análisis del género textual, el diseño de un *abstract* y los componentes clave del metadiscurso en un contexto académico de especialidad en inglés L2.

4.1.2. Perfil del alumnado

Los sujetos participantes en el estudio ($N = 40$), en su último curso del Teacher's Training Degree (Specialization in English), tenían edades

comprendidas entre los 22 y los 43 años. Huelga decir que entre las edades más avanzadas se encontraron alumnos que cursaban su segunda carrera y muchos con la esperanza de acceder a un mercado laboral cada vez más competitivo debido a una dura crisis económica.

5. MÉTODOS

En esta sección se presenta en primer lugar una detallada descripción de las dos tareas analizadas en el transcurso del estudio piloto universitario (*abstract writing* y *hedging analysis*, respectivamente), así como la herramienta metodológica en uso: el cuestionario proporcionado a los alumnos para indagar sobre su percepción sobre el uso y la influencia de las TIC en el aprendizaje y la práctica escrita del inglés como lengua extranjera.

5.1. *Materiales y procedimiento*

5.1.1. Tareas

Como parte de la evaluación continua y obligatoria, los alumnos tuvieron que: a) escribir un resumen en inglés L2 y b) analizar un texto académico en profundidad, siguiendo las instrucciones detalladas a continuación:

A) ABSTRACT WRITING

- Select a topic or a field.
- Search for specific information.
- Organize your ideas following Swales' Moves pattern (1990).
- Consider study design, research questions, goals and *IMRAD* organization of information.

B) HEDGING ANALYSIS

- Select a good example of academic writing (*book review*, *abstract*, *research paper*, etc.).
- Analyze its *macrostructure* and the *microtextual* features, too.
- Consider *hedging* devices, *boosters* and *linkers*, *sequencers*, etc.

- Length: 200-300 words.
 - Describe language functions.
 - Explore the author's visibility in the text and its implication.
- FOCUS ON: The *macrostructure*:
Its main features and discourse genre.
Consider very carefully the text typology (mainly argumentative) and the text flow.
- Provide your own critical view in an opinion paragraph.

5.1.2. El cuestionario

Con el fin de analizar cómo utilizan los alumnos universitarios las TIC (para llevar a cabo las dos tareas en materia de lengua inglesa objeto de estudio), se elaboró un cuestionario, que consiste de tres partes fundamentales:

1. Una valoración por parte del alumnado sobre la asignatura *per se*. En otras palabras, comentarios o sugerencias que éstos pudieran tener en cuanto a: a) la tipología, de la materia, b) su duración en horas lectivas y c) los contenidos incluidos en el programa.
2. Un análisis de los sujetos del concepto “paraguas” de Literacidad Académica (*Academic Literacy*) en cuanto a: a) las principales dificultades encontradas, b) los conocimientos previos del alumnado en este campo y c) las destrezas o habilidades requeridas. Y, por último, y clave para la presente investigación sobre tecnología y lengua extranjera:
3. Una descripción detallada del rol de las TIC como herramientas de apoyo y facilitadoras del aprendizaje en general y una descripción de las dos tareas asignadas en la materia en particular. Para ello, en la tercera parte del cuestionario (véase el Apéndice), se incluyeron ocho preguntas clave para discernir la percepción de nuestro alumnado acerca de:
4.
 - La influencia del proceso de Bolonia en la metodología docente.
 - La posible ventaja de usar las TIC en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera y, más concretamente, en la escritura académica.

- Los recursos virtuales más útiles y su tipología: a) diccionarios multilingües, b) webs de autoaprendizaje, c) traductores en línea, d) materiales disponibles en la intranet, e) otros a especificar.
- Las herramientas digitales clave en el proceso de escritura y edición de un texto.
- El uso en menor o mayor grado de las TIC en función de la lengua objeto de la tarea en cuestión (lenguas maternas: español/catalán) o lengua extranjera (inglés).

6. RESULTADOS PRELIMINARES

En este apartado se resumen los resultados obtenidos en la primera fase del estudio a nivel universitario en cuanto a las deficiencias detectadas en el aprendizaje y desarrollo de las dos tareas asignadas en inglés L2, los resultados cuantitativos y los resultados cualitativos obtenidos a través del análisis de los cuestionarios.

6.1. Problemas detectados

Durante el desarrollo de las tareas (*tasks*) escritas en inglés L2 se pudieron observar ciertas deficiencias del alumnado en cuanto a:

- Falta de *planning*, *drafting*, *editing* y *proofreading* en el proceso de escritura.
- Problemas al estructurar el texto, organizar las ideas en párrafos o *moves* en el caso de la primera tarea (*abstract*), además de una deficiente unión de las frases y/o empleo de herramientas de cohesión textuales como son los *linkers*, *connectors* o *sequencers* en inglés.
- Tampoco se utiliza el adecuado registro de la lengua: lenguaje no académico (coloquial).
- Se producen textos híbridos, en otras palabras, se mezclan fragmentos expositivos, descriptivos, narrativos y argumentativos a pesar

de plantearse un trabajo con tareas de carácter básicamente argumentativo.

- El uso erróneo de citas, referencias o la aparición de *patchwriting* (fragmentos copiados con distintas fuentes de origen) y que figura en el texto como un rasgo bastante común entre este alumnado de inglés L2.
- También se cometen errores gramaticales, por ejemplo, en el uso de los artículos (*definite/indefinite*), los tiempos verbales, *subject-verb agreement*, *wrong word order*, la elección del léxico, las preposiciones utilizadas, los conectores textuales y/o el uso de la coordinación y subordinación de oraciones y su coherencia y cohesión.

6.2. Resultados cuantitativos

Según los resultados del cuestionario elaborado para este estudio, 95% de los estudiantes universitarios piensan que las TIC son útiles para su proceso de aprendizaje en lengua extranjera (inglés) y puntúan su relevancia en 4 (sobre 5 puntos máximo). Además, 99% de ellos afirma que usan las TIC para el aprendizaje y la adquisición de la lengua extranjera (inglés) mientras que tan sólo un 10% de los estudiantes reconoce usar las TIC para las prácticas académicas en su lengua materna (español/catalán).

6.3. Resultados cualitativos

La información recogida mediante el cuestionario sobre las TIC permite constatar que los alumnos utilizan con frecuencia (85%) los diccionarios multilingües (*WordReference*, entre otros), herramientas digitales de traducción como Google translator (70%) y webs de autoaprendizaje (70%) (*La Mansión del Inglés*, por ejemplo). Sin embargo, el uso de herramientas correctoras disponibles en línea como *spell* y *grammar-checkers* (50%) no es tan frecuente ni “popular” entre las prácticas académicas del estudiantado en esta carrera y asignatura. Algunos

alumnos se quejan de que hay personal docente no familiarizado con el entorno virtual del que dispone la universidad y que no aprovecha sus ventajas (subir material útil para los alumnos, publicar notas, proporcionar *feedback*, gestionar tutorías en línea).

Además las “voces del estudiantado universitario”, recogidas en el cuestionario, ofrecen las siguientes impresiones en cuanto a:

- a) La mejora en materia educativa y los planes de estudio a pesar de la acuciante crisis:
“I think that Bologna process aims to improve university education and unify Study plans in Europe but I think that this will not be possible if the resources devoted to Education are becoming fewer! Every year (as it is happening in Spain now).”
- b) La mayor facilidad en la interacción entre profesorado y alumnado:
“The use of Technology has helped my learning process as it makes the communication between the teacher and the student and among students much easier.”
- c) La rapidez en las búsquedas de información y la obtención de recursos:
“The use of the Internet always helps me to find journal articles, book chapters, presentations or other resources to complete the information given at lessons.”
- d) La mejor calidad en la producción escrita y la facilidad de revisión/edición del texto:
“The use of ICTs has helped my writing outcomes: by using the PC I can write and rewrite, correct and modify my writings easily and quickly. The translator is also a useful tool to revise and to find synonyms.”
- e) Pero la vuelta al “papel y lápiz” para la lluvia de ideas:
“I use ICTs in almost all the steps of the writing process except for the brainstorming of ideas, where I use a paper and a pen...”

7. SEGUNDA FASE DEL ESTUDIO.

EL USO DE LAS TIC EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Este proyecto de investigación en el contexto de la educación secundaria pretende explorar y valorar los cambios que provoca la introducción de computadoras portátiles, wi-fi, libros de textos digitales y entornos virtuales de aprendizaje (en conjunto, las “aulas digitales”) en la enseñanza de la lectura y la escritura en la educación secundaria. El proyecto tiene cuatro objetivos principales: a) recopilar, describir y analizar los materiales didácticos para valorar si el alumnado aprovecha las posibilidades de la red y buscando sugerir mejoras al respecto; b) describir y valorar las tareas de lectura y de escritura (secuencia didáctica, interacción, opiniones de alumnos y docentes) para hacer un catálogo de “buenas prácticas”; c) recopilar, describir y analizar los escritos del alumnado para descubrir qué cambios provoca el medio digital y qué limitaciones específicas presentan estos textos para ofrecer pautas lingüísticas y didácticas de mejoría. Por último, y objeto del presente estudio, 4) *identificar las tecnologías (lingüísticas) que usa el alumnado al leer y escribir* (verificadores, traductores, diccionarios), describir cómo las usan y desarrollar propuestas y orientaciones que fomenten un conocimiento y uso más inteligente y completo, a partir de las limitaciones detectadas.

7.1. *Etnografía escolar (métodos)*

La metodología propuesta es de tipo mixto, más cualitativa que cuantitativa, y combina técnicas de la etnografía (observaciones de aula, entrevistas a alumnos y docentes) y del análisis del discurso (análisis de conversaciones y de escritos de alumnos). En este sentido, se contó con la inestimable colaboración de 22 directores, 104 profesores, 10 familias y 59 estudiantes que proporcionaron información mediante entrevistas formales y semi-formales, observaciones en el aula, tanto de asignaturas de contenido (matemáticas, ciencias naturales, etc.) como de lengua (inglés, catalán, castellano) y se analizaron los documentos

relacionados con la impartición de estas materias, así como sobre la gestión en el ámbito tecnológico de estos centros.

7.2. Resultados preliminares

Los resultados que se presentan aquí hacen referencia al último objetivo presentado, el que concierne al uso de las tecnologías por parte del alumnado para detectar, *a priori*, las dificultades encontradas en el manejo de las mismas. Llegados a este punto, es preciso aclarar que se obtuvieron los datos preliminares sobre un total de 20% de datos analizados, mismos que se detallan a continuación. En este sentido, se puede considerar que hay cinco variables clave en cuanto a la satisfacción o insatisfacción en la implementación de las TIC de docentes y estudiantes:

1. La disponibilidad de las TIC: acceso, velocidad, recursos.
2. La formación previa (especialmente del cuerpo docente).
3. La metodología docente y sus implicaciones en el proceso de aprendizaje (campus virtual, Moodle, libros de texto digitales...).
4. La implementación de las *herramientas digitales* en el aula de Inglés.
5. La autonomía y motivación del estudiante dentro y fuera del aula (prácticas).

La primera variable de satisfacción (*la disponibilidad de las TIC*) tiene un peso muy importante en la valoración que hacen los sujetos del estudio porque es básico no tener dificultades técnicas para poder apreciar las muchas cualidades y posibilidades que la tecnología brinda a la educación y, en particular, a la práctica, la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas y, en nuestro caso, de la lengua extranjera (inglés).

La segunda variable (*la formación previa*) tiene con frecuencia una influencia en la actitud del profesorado hacia la tecnología y está directamente conectada con las variables tres (*la metodología docente y los procesos de aprendizaje*) y cuatro (*la implementación de las TIC en el aula de inglés*).

Según (Aliagas, julio, 2014), se podría definir esta afinidad con la tecnología o falta de ella al encontrar profesorado: a) *resistant*, b) *hesitant* o c) *techno-enthusiast*. En este sentido, los primeros (renuentes) tienen razones en contra de la implementación de las TIC en su docencia por falta, a veces, de formación; mezclan recursos digitales con recursos en papel y manifiestan un cierto descontento al no poder “controlar” lo que sus alumnos escriben en términos de detección de plagio (el temido *copy paste* o, llevado al extremo, *patchwriting*). Los segundos (dudosos) se plantean los beneficios que puedan o no aportar estos nuevos recursos digitales en el aula y, a veces, ven como una dificultad añadida el cambio metodológico que esta implementación supone, observando problemas cuando se caen los servidores informáticos o cuando se ralentiza la velocidad de transmisión de datos. Por último, los “tecn-entusiastas” reconocen el valor de poder enseñar cosas nuevas de forma distinta, creen que el uso de la tecnología incentiva la interacción en el aula y que proporciona *feedback* inmediato, además de incrementar el aprendizaje y aumentar la accesibilidad a materiales *on-line* de forma inmediata.

Huelga decir que las TIC para este último colectivo docente significan una puerta abierta hacia la autonomía del estudiantado y al continuo aprendizaje (dentro y fuera del aula), pues muchos de ellos incorporan lo aprendido fuera en sus aprendizajes académicos y, al revés, con sus prácticas vernáculas. En este respecto, y enlazando con la quinta variable de satisfacción (*la autonomía y motivación del estudiantado*), en un estudio previo ya se corrobora esta tendencia:

La escritura escolar y la escritura digital adolescente se suelen concebir, académica y socialmente, como prácticas letradas antagónicas que compiten y que ocupan espacios letrados separados. Este trabajo, sin embargo, muestra que hay continuidades entre lo que los jóvenes aprenden en las aulas y lo que hacen en sus redes sociales virtuales (Aliagas, 2012: 45).

Esta autora añade que el alumnado utiliza sus contextos letrados digitales para jugar con conceptos que están aprendiendo en el aula y

aprovechan estas nuevas plataformas para comentar su vida académica y social en el instituto. A esta interacción entre ambos entornos, la denomina el “tercer espacio” que, no siendo reconocido académicamente como un uso lingüístico y discursivo válido, es uno de los principales medios de comunicación entre adolescentes. Y afirma que algunas de las prácticas comunicativas en línea de estos adolescentes son, en realidad, aliadas de la escuela y de la educación, aunque la tendencia es pensar que el mundo detrás de las pantallas aleja a los estudiantes de sus responsabilidades con el aprendizaje escolar (Aliagas, 2012).

8. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES DEL ESTUDIO

La presente investigación, cuyo objetivo es investigar el rol de las TIC en el desarrollo de las habilidades lingüísticas y las competencias orales y escritas en inglés como lengua extranjera en las aulas 2.0, ha comprendido un estudio etnográfico en 19 escuelas superiores en Cataluña (España) para valorar su implementación y el grado de satisfacción del alumnado y del profesorado. Los resultados revelan diferencias según la metodología aplicada, la accesibilidad y tipología de las herramientas digitales y la formación previa, tal y como se ha indicado en este artículo. Es decir, los resultados de las entrevistas y cuestionarios a alumnado, padres, profesores y directivos educativos revelan cierta divergencia en cuanto a la percepción de esta implementación tecnológica según la formación del usuario, la accesibilidad a las herramientas digitales y la metodología docente en el aula de inglés como lengua extranjera.

Según Fontich (2010), la reticencia de alguna parte del profesorado (generalmente los más avanzados en el uso de las TIC en el aula) puede deberse, en parte, a la presunta mayor facilidad de los docentes jóvenes para modificar sus propias prácticas mediante recursos digitales, una idea que según este autor nos remite:

A la conocida distinción de Prensky (2001) entre “inmigrante digital” y “nativo digital”, originariamente dirigida no a las eventuales diferencias

dentro del colectivo docente sino al abismo que separa a los alumnos de una parte de este colectivo (Fontich, 2010: 76).

Unos nativos digitales que, según Cassany, Hernández y Sala (junio, 2008), además de escribir diarios íntimos, cartas y notas en papel, mandan correos electrónicos y mensajes de texto en el móvil, chatean en internet y algunos manejan incluso blogs.

Hay ciertas preguntas sobre el uso de la tecnología que se van respondiendo a medida que se investiga, planteamientos que intentan descubrir: *¿Cómo leemos y escribimos en la red?, ¿cómo nos informamos y construimos el significado?, ¿igual que hacíamos con libros, papel y lápiz?* Todavía más: *¿enganchados a la pantalla y al teclado, aprendemos y enseñamos del mismo modo?, ¿sigue siendo útil ir a clase si todo está en la red?* Y en concreto: *¿nos podemos fiar de lo que hay en la red?, ¿y del traductor automático?, ¿cómo se evalúa un blog o una web?* En definitiva: *¿qué ha cambiado con la llegada de internet?* Preguntas todas ellas planteadas en Cassany (2011) y que siguen siendo cuestionadas y estudiadas en profundidad.

En otras palabras, según los resultados de este estudio, hay una necesidad prioritaria por formar al docente para este nuevo paradigma educativo, atender a sus necesidades prácticas y, como apuntan Domingo y Marqués (2011), se deberían intercambiar experiencias de buenas prácticas entre el profesorado, ofrecer oportunidades para que el cuerpo docente trabaje conjuntamente y con expertos y favorecer e incentivar el probar nuevas estrategias y habilidades. Como se ha podido observar en este estudio, no todo son dificultades sino oportunidades para aprender. Y el estudio concluye con una cita:

El profesorado valora que ahora dispone de más recursos para usar y compartir en clase, que contextualiza más las actividades, que gestiona mejor la diversidad, y que se dispone de más oportunidades para investigar, realizar actividades colaborativas y correcciones. También hace constar un cierto impacto en la adquisición de algunas competencias como la competencia digital, tratamiento de la información, y la de aprender a aprender (Domingo & Marqués, 2011: 173).

REFERENCIAS

- ALIAGAS, C. (2012). De las aulas a las pantallas: rastreando las continuidades del aprendizaje escolar. *Decisio*, 31, 45-49.
- ALIAGAS, C. (julio, 2014). The digitalization of the Secondary School Education in Catalonia: Exploring the teacher's point of view. Ponencia presentada en la 21st International Conference on Learning, Lander College for Women, Nueva York.
- CASSANY, D. (2011). *En línea: leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama (Col. Argumentos, 41).
- CASSANY, D.; HERNÁNDEZ, C., & SALA QUER, J. (junio, 2008). Escribir "al margen de la ley": prácticas letradas vernáculas de adolescentes catalanes. Ponencia presentada en el 8º Congreso de Lingüística General. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- DOMINGO, M., & MARQUÉS, P. (2011). Aulas 2.0 y uso de las TIC en la práctica docente. *Comunicar*, 37(XIX), 169-175.
- FONTICH, X. (2010). Llibres de text i digitalització de les aules: parlem-ne. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 50: 69-84.
- MEHISTO, P. (2008). CLIL Counterweights: Recognising and decreasing disjuncture in CLIL. *International CLIL Research Journal*, 1(1), 93-119.
- PÉREZ-CAÑADO, M. L. (2011). The use of ICT in the European Higher Education Area: Acting upon the evidence. En F. Suau-Jiménez & B. Pennock-Speck (Eds.), *Interdisciplinarity and languages. Current issues in research, teaching, professional applications and ICT* (pp. 21-43). Fráncfort del Meno: Peter Lang.
- PÉREZ GÓMEZ, Á.; SOTO GÓMEZ, E.; SOLA FERNÁNDEZ, M., & SERVÁN NÚÑEZ, M. J. (2009). *Los títulos universitarios y las competencias fundamentales: Los tres ciclos*. Madrid: Akal.
- PRENSKY, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. Recuperado de <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- SHUNIN, Y. N., & LOBANOVA, T. D. (2008). Information system based on the learning curve model for professional competences development, innovative infotechnologies for science. *Business and Education*, 1(2), 3.1-3.17.

Webs del proyecto: Literacidad Crítica (LC), *Universitat Pompeu Fabra*
https://www.upf.edu/web/daniel_cassany/grups#LC - Literacitat crítica
https://www.upf.edu/web/daniel_cassany/projectes

Apéndice

Cuestionario sobre el uso de las TIC en el aula de inglés (Oliver, 2013)

1. In your view, how has Bologna process influenced nowadays teaching?
2. Has the use of technology helped your learning process and/or your academic writing outcomes? In what ways?
3. Which virtual resources are more useful for your academic literacy?
 - On-line multilingual dictionaries (wordreference.com, Babel, Linguee...)
 - Self-learning websites (*La Mansión del Inglés*, British Council, BBC, Edu365...)
 - On-line translation engines (Google Translator, Newspapers...)
 - UAB intranet materials: Nomenclator, Argumenta program, etc.
 - Others: Please specify!
4. Do the steps that you follow during the writing process involve the use of the ICTs? How exactly?
5. Do you proofread before handing your assignments using multilingual spell-checkers, for example?
6. Grade 1-5 (min-max) the importance of ICTs in foreign language learning.
7. Can you recommend any link, website, resource, etc. that you consider essential for any language learner (especially foreign language ones)?
8. Do you use ICTs in the same way and with the same frequency when dealing with your mother tongue (Spanish/Catalan) — acquisition and practice — as when learning a foreign language?

REFERENCIA

OLIVER DEL OLMO, S. (2 de marzo de 2013). ICT's role in the teaching and learning of Academic Literacy. Trabajo presentado en The NYS TESOL 34th Annual Applied Linguistics Winter Conference. Nueva York: Columbia University.

4. Una experiencia de telecolaboración a través de la intercomprensión en lenguas romances

RODRIGO OLMEDO YÚDICO BECERRIL
Universidad Stendhal Grenoble 3
rodrigo.yudico@gmail.com

RESUMEN

La intercomprensión es una alternativa comunicativa cuya eficacia se basa en la aceptabilidad de dos o más sujetos para comprenderse mutuamente sin la necesidad de hablar una misma lengua. En la dinámica socioconstructiva y coaccional que aquí se presenta, se verá que la intercomprensión hizo que los estudiantes de diferentes nacionalidades, inscritos en una plataforma de formación en intercomprensión en lenguas romances, lograran la realización de un proyecto en común a través de la telecolaboración. Por medio del análisis de la interacción escrita plurilingüe, se puede observar cómo los prerrequisitos del conflicto sociocognitivo (dimensión social y cognitiva) se manifestaron en sus discusiones asíncronas y cuáles fueron las principales características de sus intercambios.

Palabras clave: intercomprensión, telecolaboración, espacio interactivo, conflicto sociocognitivo, lenguas romances, plurilingüismo, interacción

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo tiene como objetivo presentar el análisis del proceso socioconstructivo y coaccional que se manifestó en la realización del producto final de un grupo de trabajo (GT, de ahora en adelante), en el

marco de la “Session França-Brasil”, realizada del 28 de octubre al 13 de diciembre de 2013 en la plataforma de formación en intercomprensión en lenguas romances, GalaPro.

Las interacciones que coconstruyeron a distancia los miembros del GT en el transcurso de esta sesión representan sin duda las venas del aprendizaje colaborativo. A continuación se esbozará una descripción y un análisis a partir de un corpus recuperado en el foro de discusión. Después de presentar brevemente la plataforma y el perfil de los miembros del GT en cuestión, se analizará cómo, en esta situación colaborativa (Dillenbourg, 1999, citado por Baudrit, 2009), donde los participantes fueron motivados a elaborar un escenario de formación en intercomprensión (IC, de ahora en adelante), sus intercambios encarnan el conflicto sociocognitivo que configura un marco epistemológico basado en lo que Damon y Phelps llaman la “colaboración contradictoria” (1989, citados por Baudrit, 2009; Jézégou, 2010). El análisis del corpus conducirá de igual forma a exponer el “espacio interactivo” (Vion, 1996) en el que se situó el GT y que contribuyó en gran medida a la realización del producto final.

En este sentido, situando el conflicto sociocognitivo (CSC) en el centro de este análisis, surge una interrogante: si se parte del hecho de que los estudios más representativos de esta teoría “establecieron la necesidad de que el sujeto cumpla con dos prerequisites, uno cognitivo y otro social, para sacar provecho del CSC” (Peralta, 2010: 131), ¿dicho conflicto puede manifestarse en un contexto telecolaborativo donde la colaboración es posible gracias a la IC? Al igual que Peralta, cabe considerar que, por una parte, la dimensión cognitiva del conflicto se refiere a los conocimientos elementales previos al choque de puntos de vista de los participantes que se implican en esta dinámica interactiva; por otra parte, la dimensión social se refiere a la capacidad de comunicarse y de interpretar de manera adecuada los intercambios de información entre los interlocutores. Siendo así, resulta necesario interrogarse si estos dos prerequisites estuvieron presentes en la interacción escrita del GT.

2. LA FORMACIÓN EN LA INTERCOMPENSIÓN A TRAVÉS DE LA INTERCOMPENSIÓN

Como parte de la maestría en Didáctica de las Lenguas e Ingeniería Pedagógica Multimedia (Dilipem), ofrecida por la Universidad Stendhal Grenoble 3 (Francia), los estudiantes fueron partícipes de una formación en IC a través de la práctica de la IC en lenguas romances. Para ello, la plataforma GalaPro permitió el desarrollo de las actividades del GT y de los procesos cuyo análisis será objeto de este estudio.

2.1. *La intercomprensión*

La IC puede entenderse como la comunicación que se lleva a cabo entre locutores de lenguas diferentes, en donde cada individuo utiliza su lengua y se esfuerza en comprender la de sus interlocutores. Además, busca desarrollar las competencias receptivas (principalmente la escrita), sirviéndose del parentesco lingüístico de las lenguas pertenecientes a una misma familia. Para permitir que los estudiantes participen en una dinámica intercomprensiva plurilingüe, se les invita a practicarla por medio de la elaboración de un proyecto común (Degache, 2005: 50), que en este caso se tradujo en la elaboración de un escenario de formación en IC en lenguas romances.

2.2. *GalaPro*

Con el apoyo del programa de aprendizaje permanente de la Unión Europea (UE), el proyecto europeo Miriadi (Mutualización e Innovación para una Red de Intercomprensión a Distancia) comenzó a reunir, a partir de 2012, una serie de proyectos promotores de la IC entre los que se encuentra GalaPro (<http://www.galapro.eu/>).¹ Esta plataforma,

¹ Por el momento el sitio no se encuentra disponible.

creada entre 2008 y 2010, tiene como propósito la formación, principal pero no exclusivamente, de profesores de lenguas en la utilización de la IC en su práctica docente. Durante su participación, a los profesores o futuros profesores se les propone colaborar en grupos de trabajo a distancia en la producción de material de enseñanza de libre acceso susceptible de ser explotado por el público interesado.

Para llevar a cabo la elaboración del producto final, herramientas comunicativas síncronas (chat) y asíncronas (foros de discusión) se encuentran disponibles dentro de la plataforma, así como herramientas de trabajo colaborativo (wikis), entre otras.

3. PRESENTACIÓN DEL GRUPO DE TRABAJO

El GT en cuestión se compuso de un formador, de cuatro estudiantes inscritos en la Universidad Stendhal Grenoble 3 (Francia) y de una estudiante de la Universidad Federal de Paraná (Brasil). Los miembros del grupo eran de cinco nacionalidades: brasileña (1), colombiana (1), cubana (1), francesa (2) y mexicana (1). Así también, la lectura del corpus permitió observar tres L1 y tres L2 copresentes durante las discusiones iniciadas en el foro: español, francés y portugués. En el Cuadro 1 se muestra la distribución de los elementos antes mencionados.

CUADRO 1. Lenguas en copresencia en el GT

ESTATUS	L1	L2
Formador	francés	español
Estudiante	francés	portugués
Estudiante	portugués	español
Estudiante	español	portugués
Dos estudiantes	español	francés

4. EL FORO EN CIFRAS

Durante los intercambios en el foro del GT, varios temas concernientes a la elaboración del producto final suscitaron numerosas réplicas. Un

total de 123 mensajes fueron publicados en seis hilos de discusión al interior de la sección “Nuestro foro” en la plataforma. El Cuadro 2 ilustra esta repartición.

CUADRO 2. Hilos de discusión del GT

CÓDIGO	HILO DE DISCUSIÓN	NÚMERO DE MENSAJES
A	Le public	29
B	Nombre de nuestro GT/Nom de notre GT /Nome do nosso GT	3
C	La tâche/Tarea/Tarefa	19
D	Les Objectifs	3
E	Bilan	45
F	PRODUIT FINAL	24

Ahora bien, incluso si el nombre de cada hilo de discusión permite aparentemente conocer la naturaleza de los temas tratados al interior de cada uno, podemos encontrar otros tantos que motivaron la participación de los miembros:

- Las herramientas que formarían parte del escenario.
- La perspectiva retenida (perspectiva centrada en la acción) para su elaboración.
- La definición de la tarea final.
- Las zonas geográficas a las que el escenario se dirigiría.
- Las lenguas implicadas.
- Los prerrequisitos lingüísticos.
- La definición de la problemática.
- La redacción del plan de trabajo.
- La estructuración del escenario.
- La evaluación.

Algunos temas, evidentemente, dieron lugar a comentarios más numerosos, pero todos en conjunto contribuyeron a darle forma al producto final,

es decir, a un escenario de formación en IC en lenguas romances sobre objetivos universitarios (ICOU), dirigido a los estudiantes en América.

5. EL CONFLICTO SOCIOCOGNITIVO EN LAS NEGOCIACIONES DEL GT

Una característica importante de las discusiones en el seno del foro es precisamente el principio adoptado por Perret-Clermont, quien sugería que, en ciertas interacciones sociales, el sujeto es llevado a “coordinar sus acciones con las de los demás [lo cual lo implica] en un proceso de descentración y lo involucra en un conflicto entre su punto de vista y el de sus compañeros” (1979, citado por Baudrit, 2009: 108; traducción propia). Dicho conflicto, que posee una doble dimensión social y cognitiva, se revela como el detonante esencial de una discusión grupal caracterizada por el intercambio de ideas con frecuencia opuestas.

Tal y como se señaló *supra*, diversos temas motivaron el espíritu argumentativo de los miembros del GT, lo cual en efecto impulsó la actividad en el foro de discusión. Así, las ideas sobre las herramientas del escenario en proceso de elaboración fueron las primeras en marcar desacuerdos entre los miembros. Es el caso, por ejemplo, de la siguiente discusión que entablaron tres miembros del grupo:

- HA7¹ Rem: En cuanto a los recursos con los que podríamos desarrollar el escenario, estaba pensando en utilizar algo tan dinámico y atractivo como Second Life. En este mundo en 3D permite la interacción entre los participantes a través de la voz y del chat (público o privado). ¿Qué opinan? :D
- HA12 Del: Ola Rem e Kar, Li um pouco sobre Second Life. É uma iniciativa que recebe muitos elogios e sofre ao mesmo tempo bastantes críticas. Na minha cabeça, vejo uma coisa mais simples, tipo um banho linguístico...O que vcs acham????

¹ HA indica el hilo de discusión A y el número indica el lugar del mensaje. Así, HA12 corresponde al mensaje 12 del hilo de discusión A (cf. *supra* 4. El foro en cifras).

- HA13 Kar: Hola! Yo sigo considerando la idea de hacer algo llamativo, creo que el ambiente de second life podria funcionar si lo organizamos bien...
- HA15 Del: Ola Kar, Sobre Second Life, não sei se eu li bem as informações, mas entendi que tem um custo....tem que pagar alguma coisa ...e não se os estudantes vão querer pagar....
- HA20 Rem: Hola, Del,
Second Life tiene una versión gratuita y una versión de paga (premium).
- La gratuita te da derecho a crear un avatar (un personaje) y de personalizarlo. Además te permite entrar al mundo sintético de Second Life y utilizar sus funcionalidades.
 - La de paga, además de lo que te da la gratuita, te permite tener tu propia casa en 3D y otras ventajas.
- Si no queremos una casa propia y otras ventajas, Second Life es completamente gratis. La discusión sobre la pertinencia y sobre las modalidades de utilización de esta herramienta la podemos llevar a cabo una vez que definamos nuestra tarea. ¿Qué opinan? :D
- HA22 Kar: Hola Del! La idea de hacer second life es solo una propuesta, aunque de todas maneras hay una versión gratuita como dice Rem. Yo sigo considerando que es una idea llamativa que puede funcionar, o en dado caso proponer dos interfaces una en alguna plataforma como por ejemplo Moodle y la otra interface sería second life...
- HA24 Kar: Cuando es llamativo es divertido, y considero que por ende es significativo. Nuestro público está a la demanda de actividades que lo atraen, que los motiven, que sean reales y no banales.
- HA27 Del: Concordo com o que vcs disseram...vamos trabalhar com Second Life, para um público mais amplo (licenciaturas etc...), com tarefas lúdicas e não banais... procuro outros exemplos de tarefas. Até logo

Este episodio es interesante desde diferentes ángulos. En primer lugar, muestra un caso de descentración del punto de vista. De cara a la idea de Rem de utilizar Second Life como herramienta del escenario de formación, Del busca otras respuestas posibles a la situación problemática que se estableció. Aquí se observa que los interlocutores — particularmente Del y Kar— ofrecen, cada uno por turnos, argumentos que les permiten acceder a más información. Queda claro que en este conflicto sociocognitivo hay una tensión entre un conocimiento movilizado por los participantes y una información discordante. De este modo, el hecho de que este conflicto se instale en una interacción social, incluso si se lleva a cabo a distancia y por medio de un foro de discusión, se vuelve significativo en términos de aprendizaje (*cf.* Bourgeois & Nizet, 1997, citados por Muller & Walliser, 2009: 14). En efecto, es claro que al final de este episodio se puede constatar que la confrontación de los puntos de vista de los interlocutores ayudó a resolver una de las microtareas que el GT tenía que realizar, un desenlace que muestra que Del elaboró una nueva estructura: “Concordo como que vcs disseram...vamos trabalhar com Second Life”.

En segundo lugar, esta secuencia permite observar cómo los mismos tres miembros del equipo promueven lo que Dillenbourg denomina un espacio de negociación, que los incita “a argumentar, a justificar su punto de vista, para tratar de ser convincente[s]” (1999, citado por Baudrit, 2009: 104; traducción propia). En este sentido, se percibe un proceso reiterativo que se desplaza del pensamiento individual al pensamiento colectivo, en la medida en que los interlocutores, después de haber explicitado sus argumentos, buscan tomar en cuenta los puntos de vista de los demás a través de expresiones que solicitan las réplicas por parte del grupo: “¿Qué opinan?”, “O que vcs acham????” Efectivamente, estas solicitudes tienen como objetivo validar los argumentos propios a través de la opinión de los demás. Este proceso les permite encontrar puntos comunes de acción y, en consecuencia, trabajar en conjunto.

En tercer lugar, la secuencia precedente, así como las que se analizarán posteriormente, deja entrever un clima donde las transacciones se llevan a cabo de forma agradable, amistosa y respetuosa. De este modo,

como Monteil lo afirma, es más fácil resolver un conflicto si la dinámica establecida se realiza en un espacio “basado en la simetría de la relación social y en la amabilidad” (1987, citado por Jézégou, 2010: 267; traducción propia). Este ambiente puede verse impulsado por el uso de fórmulas de cortesía en un registro familiar que los participantes emplean: “Hola Del!”, “Ola Rem e Kar!” En paralelo, esta manera de dirigirse a los demás denota el respeto de las normas sociales que también favorecen la actividad en este clima de convivencia. La consideración del espacio interactivo que Vion (1996) describe tiene mucho sentido, en la medida en que la plataforma GalaPro está diseñada para exponer ese espacio a la vista de todos los miembros. Esto se vuelve evidente desde el momento mismo en que a los participantes se les anuncia su estatus, así como la institución a la que están inscritos (*cf. supra* 3. Presentación del grupo de trabajo). Esta información, según Vion, permite a los participantes reconocer desde un principio el marco social e institucional en el que se lleva a cabo la reunión. De tal forma pueden comprender el sentido del encuentro, así como de las actividades y de los enunciados intercambiados. Este espacio interactivo de tipo simétrico, donde los intercambios de los estudiantes se llevan a cabo, les permite también posicionarse como estudiantes de la misma especialidad (Didáctica de las Lenguas) y, en consecuencia, expresarse utilizando un vocabulario propio de su área disciplinaria.

6. EL GT COLABORÓ DE FORMA CONTRADICTORIA

El siguiente ejemplo ilustra otra divergencia de puntos de vista, esta vez en cuanto a la definición de la tarea del escenario de formación. Al igual que en el episodio precedente, aquí se muestra una situación de conflicto sociocognitivo que se encuentra en la base de la “colaboración contradictoria”. Los miembros del GT participan en intercambios donde “el choque de ideas [...] suscita la necesidad de reexaminar, revisar y justificar su propia visión del mundo” (Damon & Phelps, 1989, citado por Baudrit, 2009: 108; traducción propia).

- HA14 Rem: Hola, Del... vi una propuesta interesante de tarea que podríamos adaptar a nuestro contexto, refiriéndonos evidentemente a un ICOU. Les propongo que le echen un ojo a la siguiente propuesta de escenario y después la comentemos: “Cartes postales sonores” ¡Saludos!
- HA18 Del: Ola Rem e Kar,
Vi a tarefa (carte postale sonore) proposta por vc Rem, ela é interessante....porém, me parece que o público visado eram estudantes de turismo ou turistas.....devemos lembrar que o nosso público são estudantes que têm um objetivo definido...como nós agora...temos um tarefa em relação a nossa formação...não sei se a colaboração tem que passar por tarefas como esta que são mais para um curso de língua estrangeira. Não sei se me engano...no mesmo site, vi tarefas como “mesa redonda” “escritura colaborativa” ou “dividir e discutir um assunto em comum”...etc que achei bem interessantes...Até logo.
- HA19 Rem: Hola, Del,
La tarea de las tarjetas postales sonoras no está dirigida a estudiantes de turismo o turistas, sino que el tema es el “Turismo”. Otro ejemplo: la clásica actividad en clase de lenguas en la que se les propone a los estudiantes escribir, presentar y seguir los pasos de una receta de algún platillo típico, no va dirigida precisamente para estudiantes de gastronomía, aunque el tema sí es la “Gastronomía”. Esa es la base de los tan famosos juegos de roles.
Por otra parte, puse la tarea de las cartas postales como ejemplo de lo que deberíamos planear y la cual podríamos adaptar. Si no es esa, podrían ser otras como las que tú observaste en el sitio. Mi idea primordial es que el escenario sea lúdico, armónico, atractivo, divertido. Que sean estudiantes universitarios (desde licenciatura hasta doctorado) no significa que ya no les guste divertirse. ¡Saludos! :)

- HA22 Kar: Hola Del!
 ...me parece que intercambiar postales no estaría mal. Yo creo que esa costumbre de enviar cartas postales no se ha perdido, y sería muy chevere hacerlo a viva voz, grabandose. Propongamos más tareas, así tendríamos de donde escoger!
- HA25 Del: Ola Kar e Rem, Não estou contra os cartões postais, eu só achei que talvez não atendesse a demanda do público escolhido...na minha cabeça são pessoas que tem outras atividades, que estudam ou trabalham, que têm pouco tempo e que precisam entender uma língua rapidamente... Não sei se estou enganada.....
- HB2 Kar: Hola!
 Bueno, aún apoyándome en Uni-collaboration, encontré esta tarea elecolaborativa que me parece interesante. Se llama Student Life Se trata de hablar o contar sobre la vida cotidiana en sus países por medio de vídeos o diapositivas. A través de esta información, los estudiantes pueden conocer el modo de vida de otros países, la cultura, las costumbres, el ritmo de vida, etc. Las producciones estarían en algún panneau d’affichage de UNICA (o un foro). Ellos podrán hacer preguntas, hacer un intercambio de informaciones, pedir por precisiones, o hacer comentarios. Aquí les dejo el link para ver si podría funcionar. À +!

Este ejemplo, como el precedente, ofrece un caso interesante de colaboración contradictoria, pues muestra “interacciones sociales de confrontaciones, de intercambios, de puntos en común, de negociaciones que llevan a cuestionar y a estimular nuevos aprendizajes en el marco de la realización de una actividad colectiva” (Jézégou, 2010: 262; traducción propia). En efecto, Del no está de acuerdo con la tarea que Rem propuso, ya que considera que no conviene al perfil del público al que se dirige el escenario de formación. De nuevo, un proceso de convencimiento surge a través de argumentos. La negociación concluyó, esta vez, con la búsqueda de una nueva tarea que conviniera más al público meta y a los objetivos del escenario. Es por eso que Kar

propuso, desde el inicio del hilo de discusión B, otra tarea aparentemente más coherente con la situación. Sin embargo, estas propuestas de tarea (las tarjetas postales sonoras y Student Life) fueron validadas por los miembros del GT y retomadas con el fin de ser adaptadas al contexto en cuestión.

Otro ejemplo de colaboración contradictoria permite matizar la afirmación según la cual este tipo de colaboración sólo puede ser eficaz si los puntos de vista son totalmente divergentes. Si se retoma el episodio de la discusión sobre la elección de la herramienta, es claro al principio un total desacuerdo en la lógica de los participantes. El segundo episodio, el de la definición de la tarea, muestra igualmente una perturbación de los esquemas cognitivos de los interlocutores. Uno de ellos, al no estar de acuerdo con la tarea propuesta, siente la necesidad de centrarse en otro tipo de tareas que, a su parecer, convenían más al contexto: “no mesmo site, vi tarefas como ‘mesa redonda’ ‘escritura colaborativa’ ou ‘dividir e discutir um assunto em comum’... etc que achei bem interessantes...”.

Ahora bien, el siguiente episodio expone una situación de colaboración contradictoria no sólo por contener una confrontación de puntos de vista divergentes, sino porque también muestra a los miembros del GT llevando a cabo un ajuste mutuo (Dewey & Bentley, 1949, citados por Jézégou, 2010: 263) acerca de un elemento que, en parte, ya encontró el acuerdo del grupo: la formulación de la problemática. Según Brion, un “ajuste mutuo se apoya en las decisiones y en las comunicaciones frecuentes y facilita la adaptación a las situaciones cambiantes” (2005: 144; traducción propia). Efectivamente, el número de intercambios del siguiente episodio permite observar las comunicaciones frecuentes a las que Brion hace referencia:

HE9 Rem: Mi propuesta de problemática:
 La movilidad estudiantil entre países cuya lengua oficial es una lengua romance es una realidad que se presenta cada vez más a los jóvenes del continente americano, pero la barrera lingüística y cultural siempre representa un obstáculo difícil de superar. En este sentido, podemos hacernos las siguientes preguntas:

- ¿Qué herramientas podemos ofrecer a los estudiantes para facilitarles la superación de dicho obstáculo?
 - ¿Qué impacto tendría la utilización de una plataforma de telecolaboración con estos fines?
 - Y, sobre todo, ¿cómo motivar a los estudiantes para que utilicen las herramientas que les ofrecemos?
- ¿Qué opinan? ¿Qué quitamos, qué modificamos, qué agregamos?
¡Saludos! :D

HE13 Del: Rem, Acho difícil responder a estas preguntas con o cenário que estamos propondo, não?

HE16 Rem: Ok, sí, podríamos formularlo de manera más simple, sin mostramos tan ambiciosos. Entonces, podría ser por ejemplo:

- ¿Cómo podemos contribuir para apoyar a los estudiantes en la superación del obstáculo lingüístico y cultural?
- Y, sobre todo, ¿cómo motivar a los estudiantes para que utilicen las herramientas que les ofrecemos?

Creo que así la cosa se ve menos pretenciosa y ambiciosa, y un tanto cuanto más realista.
¿Qué opinan?

HE19 Del: Rem,
Concordo com a tua primeira pergunta. Com o cenário poderemos responder. Não concordo com a segunda, não teremos como responder a esta pergunta. Os outros GT se limitaram ás problemáticas ligadas ao cenário proposto só.

HE21 Rem: Ok, entonces en cuanto a la primera pregunta, queda aceptada. En cuanto a la segunda, es una problemática que me parece clave en la creación de ambientes de aprendizaje. El factor motivación es algo que a veces se olvida en el desarrollo de material de aprendizaje. Nosotros, como creadores de un escenario, debemos tener en cuenta que el escenario que queremos crear debe suscitar, en la medida de lo posible, las ganas de los estudiantes en participar en la dinámica que les proponemos. El factor motivación nos motiva no sólo a centrarnos en el *contenido* que vamos a presentar, sino también

en la *forma* en que lo vamos a hacer. Para la ingeniería en ambientes de aprendizaje esto (la motivación) me parece algo fundamental.

HE23 Lou: [En reacción a HE16 Rem] Estoy de acuerdo con estos ejemplos de problemáticas de Rem, sólo que no se como podremos darle respuesta exactamente. Creo que debemos informarnos o crear un base bibliográfica, que realmente dote a los estudiantes de nuestro proyecto de las herramientas, al menos teóricas. Y el escenario en si, seria la parte práctica, es decir, la aplicación de los conocimientos.

HE24 Rem: Hola Lou, Para la primera pregunta, justamente la realización del escenario es la respuesta, nuestra contribución es el escenario en sí.

En cuanto a la segunda pregunta, la modifiqué: “Comment peut-on les outiller pour favoriser le succès de leur séjour dans un des pays concernés par notre problématique ?” Las herramientas que les ofreceremos estarán justamente en la práctica de la intercomprensión que les haremos vivir a través del escenario. ¿Qué opinas?

En este caso específico, los participantes encontraron visiblemente puntos en común acentuados por expresiones tales como “concordo” y “estoy de acuerdo”. Del y Lou aparentemente están de acuerdo con una parte de la formulación de la problemática redactada por Rem. Sin embargo, falta negociar la formulación y la pertinencia de las preguntas que la acompañan. Se observa que el ajuste mutuo toma el relevo de la total divergencia e instala en su lugar una dinámica de solicitudes que buscan reconfigurar sólo ciertas partes de la problemática. Estas solicitudes frecuentes permitieron la toma de decisiones a medida que los interlocutores cuestionaban ciertos componentes de la problemática. De este modo, el interés de la colaboración contradictoria también radica en que los participantes sean llevados a “tener una mirada crítica sobre un asunto considerado como ya logrado, a mostrar algunas reservas o tomar distancia en relación con una posición socialmente

consensual” (Baudrit, 2009: 109; traducción propia). Gracias a esta mirada crítica, las modificaciones solicitadas se realizaron en el transcurso de esta secuencia. Así, este proceso dio lugar a la redacción de la problemática tal y como el GT la presentó en su plan de trabajo:

Problématique (brève description)

En Amérique, dans les pays où la langue officielle est une langue romane, la mobilité est une réalité présente de plus en plus dans la vie des étudiants de ce continent. Cependant, les facteurs linguistique et culturel représentent parfois un obstacle difficile à franchir pour certains d’entre eux. Le scénario que nous proposons cherche à répondre aux questions suivantes:

- a) Comment peut-on aider ces étudiants de langue romane à faire face aux obstacles cités ?
- b) En quoi les outils proposés dans un scénario de télécollaboration en intercompréhension peuvent favoriser le succès de leur séjour dans un des pays concernés par notre problématique ?

Por otra parte, la colaboración contradictoria dio igualmente la posibilidad de facilitar la definición de las modalidades y del funcionamiento de la colaboración, así como la adopción de un método de resolución del problema. Para retomar los términos de Jézégou, la colaboración contradictoria permitió “realizar balances intermedios, [y] establecer procesos de regulación de las actividades que se tienen que realizar” (2010: 263; traducción propia). Incluso si estos elementos no fueron identificados desde el inicio de las actividades del GT, tomaron forma a medida que el trabajo colectivo se desarrollaba. Un miembro del equipo percibió esta dinámica y la validó en el plan de trabajo del GT:

HE8 Rem: Empecé a llenar nuestro *Plan de trabajo* con cosas que ustedes han escrito para empezar a organizar las cosas. Si desean agregar, eliminar o modificar algo, podemos discutirlo.

Méthodologie/organisation du GT

- Tous les membres du GT participent à la discussion autour des composantes du scénario de formation via “Notre forum”.
- Rem s’occupe d’intégrer les points importants de la discussion à “Notre plan de travail”.
- Tous les membres du GT consultent régulièrement “Notre plan de travail” pour vérifier et confirmer les mises à jour du plan.
- Tous les membres du GT proposent sur “Notre forum” des modifications à faire sur “Notre plan de travail”.

Es evidente que estas directrices evocan elementos tratados *supra* y que se pueden clasificar de la siguiente manera: la confrontación de puntos de vista (discusión sobre componentes del escenario), realización de balances intermedios (integración de los puntos importantes de la discusión en el plan de trabajo), un proceso de regulación de las actividades que deben realizarse (consulta, verificación y confirmación de las actualizaciones del plan) y ajustes mutuos (propuestas de modificaciones del plan).

7. CONCLUSIÓN

Como se ha puesto de manifiesto el fulgor por lo telecolaborativo en el ámbito de la enseñanza de lenguas y, más precisamente, en el desarrollo de la competencia plurilingüe y pluricultural, el aprendizaje colaborativo realizado a distancia supone un reto para los profesores y para los aprendientes, todavía mayor si el contexto interactivo condiciona la utilización de diferentes lenguas.

La interrogante que se planteó desde un principio en esta investigación se refería a la existencia del conflicto sociocognitivo (componente social de la comunicación y conocimiento previos) en una dinámica interactiva de intercomprensión en lenguas romances y en un contexto específico. Por una parte, se pudo comprobar, a través de las secuencias que fueron identificadas en el nicho colaborativo que el GT construyó, la presencia de momentos en que el componente cognitivo llevó a los participantes a en-

contrar puntos en común y divergencias, así como a establecer un vaivén de argumentos fundamentados y de miradas críticas que desembocaron en la resolución del problema que la formación GalaPro les impuso. Dicho de otro modo, los conocimientos previos de los participantes en Didáctica de Lenguas permitió la continuidad del intercambio de ideas.

Por otra parte, se pudo comprobar la existencia del componente social en términos de plurilingüismo. El hecho de que los miembros del GT logaran establecer un mecanismo colaborativo utilizando tres lenguas diferentes (español, francés y portugués) da prueba de ello. Las secuencias presentadas *supra* ilustraron la forma en que la colaboración se llevó a cabo a través de una alternancia de lenguas, donde cada participante sacó provecho de la lengua que más le convenía para interactuar, aceptando a su vez comprender las lenguas de los otros. Así, la IC en lenguas romances tuvo un papel esencial para arrancar el motor del conflicto y de la colaboración. A la luz de los intercambios caracterizados por la alternancia de lenguas, podemos constatar que la IC en lenguas romances permitió que los miembros del GT se comprendieran, compartieran sus ideas y logaran la elaboración de un producto acorde a los objetivos planteados por la plataforma GalaPro.

En efecto, esta experiencia les permitió descubrirse verdaderamente como estudiantes de IC en lenguas vecinas, gracias a la cual pudieron traspasar la barrera lingüística que suscita tantos miedos cuando no se habla una lengua en específico. De tal forma, la IC en lenguas romances y el conflicto sociocognitivo en la base de la colaboración contradictoria les dieron las herramientas para elaborar un escenario de formación a la IC, que se encuentra disponible en la siguiente dirección: <http://es.slideshare.net/AndyLondo/unica-escenario-telecolaborativo>

REFERENCIAS

- BAUDRIT, A. (2009). Apprentissage collaboratif : des conceptions éloignées des deux côtés de l'Atlantique ? *Carrefours de l'éducation*, 1(27), 103-116. DOI: 10.3917/cdle.027.0103

- BRION, S. (2005). La coordination par la vigilance collective réciproque. *Revue Française de Gestion*, 1(154), 141-157. DOI: 10.3166/rfg.154.141-157
- DEGACHE, C. (2005). Comprendre la langue de l'autre et se faire comprendre ou la recherche d'une alternative communicative: le projet Galanet. *Approches pédagogiques et Instruments didactiques pour le plurilinguisme, Synergies Italie*, 2, 50-60. Recuperado de <http://gerflint.fr/Base/Italie2/christian.pdf> (Consulta: 10 de julio, 2014).
- JÉZÉGOU, A. (2010). Créer de la présence à distance en e-learning. Cadre théorique, définition, et dimensions clés. *Distances et savoir*, 2(8), 257-274. Recuperado de http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=DIS_082_0257 (Consulta: 19 de diciembre, 2013).
- MULLER, M., & WALLISER, B. (2009). *Planification des moments d'analyse de cas... Travail de fin d'études en didactique universitaire* (trabajo de fin de estudios, Centre de didactique universitaire de l'Université de Fribourg, Suisse). Recuperado de <http://www.unifr.ch/didactic/fr/formation/travaux-didactic> (Consulta: 20 de diciembre de 2013).
- PERALTA, N. S. (2010). Teoría del conflicto sociocognitivo. De la operacionabilidad lógica hacia el aprendizaje de conocimientos en la investigación experimental. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 12(2), 121-145. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80218376007> (Consulta: 10 de julio, 2014).
- VION, R. (1996). L'analyse des interactions verbales. *Les Carnets du Cediscor*, 4, 19-32. Recuperado de <http://cediscor.revues.org/349> (Consulta: 20 de diciembre, 2013).

5. La lectura en voz alta: un medio y un fin en la clase de lenguas

JAIME MAGOS GUERRERO
Facultad de Lenguas y Letras
Universidad Autónoma de Querétaro
magos_messico@yahoo.it

RESUMEN

La lectura en voz alta es una técnica que muchos maestros de lenguas utilizan durante sus clases. No obstante, pocas veces se habla de los verdaderos objetivos de esta actividad o de la técnica en sí misma. Si ésta es empleada de manera intuitiva o empírica, entonces sus resultados serán casuales y no podrán ser controlados por el maestro. La práctica de la lectura en voz alta da inicio con actividades de comprensión de lectura para pasar progresivamente a la lectura en voz alta “normal”, donde el maestro detecta el estado y las necesidades de sus alumnos; a una lectura segmental o silábica; a la lectura veloz; a la lectura lenta; a la lectura inversa (el orden puede variar), hasta llegar a la lectura interpretada, donde se manejan aspectos de emotividad y de impacto estético. Esta práctica se puede realizar con todo tipo de textos (literarios, académicos, periodísticos). Sus bondades y objetivos tienen que ver directamente con el desarrollo de todas las áreas de la personalidad: sociales (al promover el trabajo grupal y la presentación de los resultados en eventos escolares), psicomotrices (relacionadas con las técnicas de relajación corporal, respiración, articulación y emisión de la voz); afectivas (al asumir una actitud frente a los temas tratados en los textos y al rescatar y valorar aspectos como la motivación del alumno o su autoimagen), cognitivas (desarrollo de la memoria a corto, mediano y largo plazos y otras habilidades del

pensamiento) y lingüísticas (enriquecimiento lexical y tratamiento de temas de cultura).

Palabras clave: lectura en voz alta, didáctica de la lectura en voz alta, didáctica de las lenguas, memoria visual y auditiva, conciencia fonológica, literatura en movimiento, educación lingüística

1. INTRODUCCIÓN

Seguramente, todos los que hemos pasado por una escuela hemos leído en voz alta. A veces con entusiasmo, a veces con temor a equivocarnos o a no darle a las palabras el sentido que deben tener. El maestro nos indicaba nuestro turno y leíamos a primera vista. Sin embargo, ésta no es una manera didáctica de practicar la lectura en voz alta ya que, quienes escuchaban, tal vez lograban recibir los datos del tema contenido en el texto, pero quien leía prácticamente no estaba entendiendo nada. Ésa es una técnica tradicionalista que debemos superar. ¿Cómo? La lectura en voz alta en la clase de lenguas, y en todas las demás clases, es un proceso que puede ser iniciado en cualquier momento de la vida de las personas y que estimula todas las áreas de desarrollo de los estudiantes (lingüísticas, sociales, psicomotrices, afectivos y cognitivos, como se verá con más detalle abajo). Consiste sencillamente en darle voz a los textos escritos, en pasar de la articulación escrita a la oral, en hacer que los grafemas se conviertan en fonemas. Pero es un proceso, no un momento aislado; en ese sentido, se debe seguir una técnica para activarlo. En este documento se compartirá con los maestros de lenguas (materna o extranjera) una técnica para realizar la lectura en voz alta. Se enfatiza, sin embargo, que esta práctica no debería ser exclusiva de la clase de lenguas. ¿No acaso el maestro de matemáticas también desea que sus alumnos escuchen, lean, hablen y escriban matemáticas adecuadamente? Lo mismo sucede con cualquier otra materia en todos los niveles de estudios. Lo que se desea con esta última afirmación es incitar el interés de los maestros de materias ajenas al

estudio formal de las lenguas, para que también ellos activen esta técnica o bien algunas de sus fases.

2. ¿Cómo hacer?

El proceso de la lectura en voz alta está relacionado con la administración de nuestra clase de lengua (Magos, 2008), con aspectos lingüístico-comunicativos (Cuetos, 1996), con procesos psicolingüísticos de nuestros alumnos (Bravo, 2006; Pino & Bravo, 2005; Villalón, 2008), con aspectos orgánicos y corporales (Caballero, 1991; Jiménez, 2010; Quiñones, 2008) y, obviamente, con aspectos de goce estético. Sus fases están ordenadas en la siguiente lista.

2.1. *Análisis de necesidades*

Cuando decidimos hacer de la lectura en voz alta un proceso directamente relacionado con la formación académica y humana de nuestros alumnos —más allá de la riqueza que constituye estimular el aprendizaje de la lengua que enseñamos—, se puede partir de las verdaderas necesidades de nuestros alumnos. Éstas pueden ser: falta de motivación, desconocimiento de aspectos culturales de la lengua que enseñamos, dificultades para concentrarse y mantener la atención, problemas para escuchar o para pronunciar la lengua, problemas de ortografía, dificultades para establecer relaciones sociales, etc. Si se afirma que este proceso estimula todas las áreas de desarrollo de nuestros alumnos, entonces esas necesidades pueden corresponder al área afectiva, cognitiva, psicomotriz, social o lingüística.

2.2. *Selección de un texto*

El texto a leer puede ser prácticamente de cualquier tema, pero se sugiere que no sea demasiado extenso (entre una cuartilla y cuartilla y

media), que contenga elementos lingüísticos y culturales que puedan ser explotados para aprender esas dos áreas, con posibilidades de explotación y goce estético y, sobre todo, que constituyan un reto para los alumnos. No debemos olvidar que uno de los principios didácticos en las clases es trabajar la fórmula $n + 1$, en donde n es lo que nuestros alumnos ya conocen y saben hacer; 1 es el reto de cualquier tipo (cognitivo, lingüístico, cultural, social, etc.). El firmante de este documento prefiere proponer leer textos literarios, pero este género no es privativo y se pueden seleccionar otros.

2.3. *Comprensión profunda de lectura del texto seleccionado*

Éste es el momento de activar la didáctica de la comprensión de textos. Las fases pueden ser pre-lectura, lectura y post-lectura. En la primera, pre-lectura, los alumnos hacen hipótesis sobre el contenido del texto; el maestro, a partir de las respuestas que obtenga, tratará de activar el conocimiento previo de los estudiantes sobre el tema. El docente puede realizar preguntas que impliquen una lectura de reconocimiento (*skimming*) o una lectura de búsqueda (*scanning*). Posteriormente se pasa a la fase de lectura en silencio del texto seleccionado y se procede a responder a una serie de ejercicios que el maestro habrá preparado previamente (una ficha de trabajo, una batería de ejercicios de opción múltiple, relación de columnas, respuesta breve, etc.) y que impliquen un proceso de lectura extensiva (cuyas respuestas a las preguntas se encuentran explícitamente en el texto leído) y un proceso de lectura intensiva (cuyas respuestas a las preguntas se encuentren en la enciclopedia personal del alumno, en su experiencia de la vida). Se llega entonces a la fase de post-lectura, en donde el estudiante realizará “algo” con los datos que para entonces se espera que posea: hablar o escribir. En esta última fase, una actividad posible, junto con otras, es, precisamente, la lectura en voz alta.

2.4. Activación de los procesos orgánicos y corporales

Los pasos siguientes son los que, operativamente, dan forma a la técnica de la lectura en voz alta que se desea compartir en este documento. Todos ellos se activan, sin embargo, después de haber realizado las fases anteriormente mencionadas. Son los siguientes:

2.4.1. Lectura ordinaria

Los alumnos leerán en voz alta el texto que se va a trabajar como ellos sean capaces de hacerlo. Se puede hacer por turnos o bien —si el número de alumnos lo permite— que cada uno lea el texto completo. El objetivo es que el maestro pueda detectar cuáles son las áreas que, posteriormente, cuidará para llegar a una lectura bien interpretada.

2.4.2. Lectura lenta

Consiste en leer nuevamente el texto, pero lentamente. Es un momento de gran importancia porque lo que estamos haciendo es que el alumno desaprenda el salto de ojo y los movimientos sacádicos que, normalmente, ya aprendió a realizar al leer en su lengua materna. Los ojos, cuando se lee, no se fijan en las sílabas que constituyen las palabras y menos todavía en las letras: saltan de la parte superior de una palabra a otra (movimientos sacádicos). Este fenómeno hace que los ojos no logren percatarse de los elementos fuertes de las palabras (lo que después produce errores de ortografía porque el alumno no ha notado las particularidades gráficas o morfológicas de las palabras: acentos, grafías, grupos consonánticos, grupos vocálicos, etc.). Al leer lentamente se está dando el tiempo suficiente para que el alumno capte la imagen de las palabras, lo cual repercute en su memoria visual y en su memoria auditiva. En ocasiones, al tener una duda sobre la ortografía de una palabra, la escribimos (por ejemplo, *ocasión* y *ocación*)

y decidimos cuál es la forma correcta porque “se ve bien”, sin hacer explícita la regla ortográfica a la que se ajusta; en realidad lo que hemos hecho es activar nuestra memoria visual. La lectura en voz alta de un texto conocido permite el desarrollo tanto de la memoria visual como de la auditiva.

2.4.3. Lectura silábica

Esto es leer separando las palabras en sílabas (le-er-se-pa-ran-do-las-pa-la-bras-en-sí-la-bas). Esta fase, además de reactivar todos los procesos psicolingüísticos mencionados en la fase anterior, tiene como objetivo que el estudiante reflexione sobre la técnica para pronunciar los fonemas de la lengua que está estudiando, que tenga dudas y que las resuelva (recordemos que los alumnos pueden ser inductivos —quienes prácticamente aprenden imitando la articulación que el maestro hace de los fonemas— o deductivos —quienes requieren que se explicita la manera de manejar el aparato fono-articulatorio para producirlos).

2.4.4. Lectura enfática de las vocales

El sonido viaja por el aire a través de las vocales y no de las consonantes; esta fase consiste en leer el texto (que probablemente el maestro habrá previamente adaptado gráficamente para ello) y pronuncie con claridad, énfasis y sonoridad sólo las vocales. Por ejemplo: “Puedo escribir los versos más tristes esta noche...” se convierte en: “u-e-o-e-i-i-o-e-o-a-i-e-e-a-o-e” o bien “Puedo escribir los versos más tristes esta noche”. El objetivo es que, además de practicar también en este momento todos los procesos psicolingüísticos señalados, desarrolle su “visión lateral” de las palabras; así, al leer la palabra “intención”, sus ojos notan los elementos fuertes de esta palabra (la letra *c* y el acento en la *o*) y su memoria visual se ve favorecida; por otra parte, se prepara para la lectura interpretada que se verá más adelante.

2.4.5. Lectura en lista de palabras

Esto es realizar el conglomerado de fenómenos psicolingüísticos señalados. Consiste en volver a leer el texto, pero ahora como si fuera una lista de palabras (como-si-fuera-una-lista-de-palabras). No es necesario que el maestro re-escriba el texto haciendo listas (aunque a algunos alumnos les puede ayudar); en ocasiones basta que los alumnos se concentren para, rítmicamente, leer de esta manera.

2.4.6. Lectura inversa

Esta lectura tiene por objetivo que el alumno termine de desaprender el salto de ojo y los movimientos sacádicos señalados arriba y que, en general, repase todos los procesos psicolingüísticos ya mencionados. El verso citado arriba se leería de la siguiente manera: “noche-esta-tristes-más-versos-los-escribir-puedo”. En el caso de lenguas como el italiano, las palabras en elisión se leen como si fueran una sola: *l'onda, l'amico*.

2.4.7. Lectura rápida

Es volver a leer el texto, pero ahora —aspirando previamente una gran cantidad de aire— de manera muy rápida (aunque es preferible sacrificar la velocidad y no la precisión con la cual se pronuncian las palabras y/o los fonemas de la lengua que estamos aprendiendo). Este momento tiene como reto que nuestro alumno pronuncie completas las palabras, que articule con propiedad los fonemas de la lengua en estudio y que sepa respetar los signos de puntuación que tiene el texto leído (que después, en la fase de lectura interpretada, puede cambiar). Se debe señalar que: las diferentes formas de leer en voz alta mencionadas en esta fase pueden alterar su orden o bien el maestro puede decidir repetir alguna de ellas dependiendo de los resultados que obtenga. Igualmente, se debe considerar que no es necesario leer todo el

texto con cada una de estas formas: se puede leer un párrafo en lectura lenta, otro en lectura silábica, otro en énfasis de vocales, otro en lista de palabras, otro en lectura inversa. Cuando se realiza la lectura rápida —dado que es la síntesis de todos los procesos mencionados— conviene leer todo el texto; todo depende del resultado que se esté obteniendo, de la actitud de los estudiantes, del tiempo que se tenga a disposición, etc. Por otra parte, al realizar estas diferentes formas de lectura, conviene que también se trabaje con alguna técnica de relajación, que se cuide la postura corporal, que se atiendan aspectos de la respiración diafragmática, que se tienda a desarrollar la respiración profunda de los alumnos con la ayuda del ejercicio con un globo y que se haga uso de un corcho para favorecer la articulación de los fonemas.

2.5. *Lectura interpretada*

Esto es darle vida al texto, leerlo para causar una emoción a quien lo escucha, interpretar lo que el autor dice y darle voz: es goce estético. Esta lectura puede ser realizada individualmente, por parejas, en tríos, en equipos de 4 o 5 alumnos o bien todo el grupo. Notaremos que los alumnos conocen tan bien el texto que, en momentos, no necesitan leerlo porque lo han casi memorizado. También notaremos durante la clase, o bien cuando interactuamos con ellos oralmente, que hacen uso de muchas palabras o frases contenidas en el texto. La lectura interpretada, cuando es personal, debe ser absolutamente respetada porque así es la manera de realizarla. Cuando se lleva a cabo en pequeños grupos es importante que entre los miembros del equipo se pongan de acuerdo sobre cómo leerán, qué intención desean darle al texto, qué efecto desean causar en los oyentes. Estos acuerdos también deben ser considerados cuando es una lectura grupal; esto implica creatividad y responsabilidad para los alumnos.

2.6. Compartir los resultados del proceso

La clase de lengua, por su propia naturaleza, nos permite crear situaciones en las que los alumnos deben participar leyendo (por ejemplo, realizar un noticiero en donde ellos tengan que leer en voz alta); también es factible que la escuela en donde trabajamos realice actividades como “La semana cultural”, o bien “Jornadas culturales”, etc. Estas ocasiones pueden ser el momento para invitar a los alumnos a presentar los resultados de sus trabajos ante sus compañeros. Entonces, se puede trabajar con atriles fijos o bien dándoles movimiento sobre un escenario. Esto implica un trabajo corporal más allá de la lectura en voz alta, pero puede ser una oportunidad muy importante si el maestro habla permanentemente en la lengua que están estudiando y si sus alumnos se comprometen a trabajar. Vale la pena lograr la participación de los estudiantes en actividades de lectura en voz alta ante un público, considerando el ejercicio de convivencia social y de concentración en el trabajo que esto significa.

2.7. Evaluación de todo el proceso

La lectura en voz alta no se “califica”, pero podemos observar ciertos rasgos que permitan saber cómo se está realizando todo el proceso y tomar decisiones. Eventualmente, cuando el maestro y el grupo lo decidan, podrán preparar alguna lectura en voz alta que sí deba ser calificada. Las sub-competencias y los rasgos que se pueden considerar son los siguientes:

2.7.1. Sub-competencia técnica

Es la parte física de las palabras. El estudiante deberá ser capaz de: articular los fonemas de manera clara, precisa y comprensible; pronunciar las palabras completas; controlar el volumen de su voz dependiendo del espacio; controlar la velocidad con la que lee dependiendo de las partes

del texto y del efecto que quiera lograr en el auditorio; controlar la respiración y emitir todas las partes del texto sin tropiezos y sin tener que repetir palabras.

2.7.2. Sub-competencia ideativa

Está directamente relacionada con la comprensión del texto que se está leyendo y con el efecto que se desea provocar en quienes escuchan; digamos que el alumno tiene bien claras las ideas que está leyendo. Los rasgos que se pueden observar son sólo dos: tiene claro el objetivo de la comunicación y el fraseo que realiza apoya la transmisión del mensaje.

2.7.3. Sub-competencia sintáctico textual

Tiene que ver con las oraciones, con los sintagmas, párrafos, líneas, etc., contenidos en el texto que se lee. Los rasgos que se pueden considerar son dos: el alumno resalta las partes del texto y usa adecuadamente los silencios para enfatizar los significados.

2.7.4. Sub-competencia semántica

Está relacionada con el conocimiento preciso del significado de cada una de las palabras que se están leyendo, pero también de su contexto, del contexto en el cual fue escrito el texto, de sus elementos culturales, etc. Los rasgos que se pueden atender son: el alumno evita la cantilena para no afectar el significado del texto; acentúa y enfatiza las palabras clave para favorecer el significado del texto y evitar la cantilena; activa un conjunto de rasgos que revelan una intención comunicativa y provocan una reacción en el oyente; maneja tonos graves, agudos y medios de la voz para apoyar el significado; usa pausas para apoyar la transmisión del significado del texto.

2.7.5. Sub-competencia pragmática

Es la parte práctica de la lectura en voz alta. Los rasgos que se pueden calificar son los siguientes: la manera de comenzar a leer incita y motiva al público a seguir escuchando; establece contacto con el público a través de la mirada sin perder el ritmo de la lectura; su expresión facial apoya el significado del texto; su expresión corporal apoya el significado del texto y permite que el público se concentre en la lectura; lee el texto mostrando seguridad en su persona y convicción; el ritmo de lectura apoya la intención comunicativa y permite el goce estético del texto; su estilo personal de lectura interpretada da vida al texto seleccionado. Evidentemente, los rasgos de todas las sub-competencias no pueden ser calificados con una sola lectura, pero el maestro puede —de acuerdo con sus alumnos— enfatizar algunos de ellos y crear una escala para asignar un valor (7, 8, 9, 10; regular, bien, muy bien, etc.). Cada uno de estos rasgos puede ser objeto de calificación, pero también de enseñanza y de investigación por parte del maestro. Hay mucho por investigar respecto a la lectura en voz alta.

3. ¿PARA QUÉ APLICAR ESTA TÉCNICA?

Evidentemente, una técnica como la apenas descrita requiere tiempo, dedicación, paciencia, convicción por parte del docente para realizarla. Igualmente es muy importante que se tenga muy claro qué es lo que se va a lograr, a dónde se pretende llegar, cuáles son los objetivos. Ya se dijo más arriba que al aplicar esta técnica de lectura en voz alta se logra estimular todas las áreas del desarrollo de los alumnos. Esto está relacionado con un concepto de educación y de enseñanza de lenguas. Este concepto rebasa con mucho la simple “transmisión de conocimientos” o el concebir al maestro como un “*insegnante*” anclado a un libro o siguiendo lineal e irreflexivamente un programa de estudios impuesto. La educación a través de la enseñanza-aprendizaje de una lengua y una cultura, en el momento histórico que se está viviendo, es

el proceso de liberar al ser cósmico que habita en cada estudiante, permitiéndole escuchar, hablar, leer, escribir, reflexionar sobre su estilo y forma de aprendizaje, sobre los aspectos de su lengua materna o de la lengua extranjera que quiere aprender y sobre su cultura y la cultura de los otros. Todo lo anterior ayuda a que pueda hacer de ese aprendizaje una ventana por la que sea capaz de asomarse al mundo y decidirse a habitarlo a partir de sus estudios, de su trabajo, de su persona.

En este sentido, las áreas de desarrollo de la personalidad de los alumnos que se trabajan en las diferentes formas de lectura mencionadas arriba son las siguientes:

3.1. Aspectos lingüístico-comunicativos

La base del desarrollo de los conceptos teóricos que aparecen en esta sección es la eliminación del salto de ojo y de los movimientos sacádicos.

se sabe que cuando una persona lee un texto sus ojos avanzan a pequeños saltos, llamados movimientos sacádicos, que se alternan con periodos de fijación en que permanecen inmóviles [...] De esta manera, el proceso que realiza una persona durante la lectura consiste en fijar un trozo de texto; a continuación, mediante un movimiento sacádico [salto de ojo] pasar al trozo siguiente, en donde permanece con sus ojos fijos otro intervalo de tiempo (Cuetos, 1996: 23).

Simultánea o posteriormente, los alumnos desarrollan o descubren o reactivan su conciencia fonológica; ésta es, “la toma de conciencia de los componentes fonéticos del lenguaje oral y el dominio de diversos procesos que los niños pueden efectuar conscientemente sobre el lenguaje oral” (Bravo 2006: 53). Por su parte, Villalón (2008: 88) dice que

la conciencia fonológica es la capacidad metalingüística o de reflexión sobre el lenguaje que se desarrolla progresivamente durante los primeros años de vida, desde la toma de conciencia de las unidades más grandes y

concretas del habla, las palabras y sílabas, hasta las más pequeñas y abstractas, que corresponden a los fonemas.

Ambos autores afirman que la conciencia fonológica cubre tres áreas muy importantes: la conciencia lexical, la conciencia silábica y la conciencia fonémica. Nótese que los autores citados hacen referencia al periodo de la niñez como el momento en que se desarrolla la conciencia fonológica, pero no es raro encontrar en las aulas universitarias a estudiantes que requieren de algunos ejercicios para poder reactivar esta importante área lingüístico-cognitiva. Por otra parte, y haciendo referencia a la conciencia lexical, la lectura en voz alta, siguiendo la técnica arriba descrita, es una importante actividad no sólo para que los alumnos conozcan otras palabras, aquellas que contiene el texto que estamos leyendo, sino también para que desarrollen algunas técnicas de enriquecimiento lexical como la derivación (de un verbo se puede derivar un sustantivo o un adjetivo: trabajo, trabajador, trabajo-so); la composición (una palabra se puede unir a otra para originar una tercera: corcho + sacar = sacacorchos); e igualmente se puede hacer referencia a la búsqueda de sinónimos, antónimos, hipónimos, hiperónimos, constelaciones lexicales, etc. El desarrollo de la memoria visual y la memoria auditiva también es favorecido con la realización de la lectura en voz alta. La memoria visual es

el reconocimiento visual ortográfico [que] implica la habilidad del sujeto para almacenar en la memoria visual la configuración de letras, sílabas y palabras. De esta manera establece las bases para la lectura de palabras de uso frecuente, lo cual sucede una vez que reconoce sus componentes fonémicos y es capaz de pronunciarlas (Pino & Bravo 2005: 47).

La memoria auditiva (memoria ecoica), conceptualmente, podría ubicarse con los mismos elementos que la memoria visual (memoria icónica) y ambas, afirma Brandimonte (s/a: 131-132), pueden ser consideradas de corto plazo y de largo plazo. Precisamente, el repetir el texto que se está leyendo en voz alta una y otra vez (lentamente, en

sílabas, en lectura inversa, etc.) hace que los componentes léxicos, silábicos y fonémicos pasen del sistema de memoria a corto plazo al sistema de memoria a largo plazo. Todo permite que nuestros alumnos aumenten sus niveles de comprensión de lectura, su fluidez al hablar y, en consecuencia, su seguridad en sí mismos y su motivación para continuar estudiando y aprendiendo la lengua que les enseñamos.

3.2. *Aspectos cognitivos*

Vinculado estrechamente con el desarrollo de los aspectos lingüístico-comunicativos apenas descritos, la lectura en voz alta estimula también algunas áreas relacionadas con los aspectos netamente cognitivos. La memoria a corto plazo se activa cada vez que se realiza una forma de lectura (lenta, sílabas, vocales, inversa, etc.), y a medida que se vuelven a realizar estas formas, se activa la memoria a largo plazo y se fijan los elementos lexicales y culturales. Pero también existen otros procesos del pensamiento —básicos y superiores— (Prieto Sánchez, 1992: 61) que, el firmante sostiene empíricamente, también se promueven y se activan. Éstos son: identificar y definir problemas, clasificar, detectar relaciones, realizar transformaciones, establecer relaciones causa y efecto (habilidades básicas); resolver problemas conocidos, tomar decisiones, ejercer el pensamiento crítico o racional u objetivo, ejercer el pensamiento creativo o flexible o divergente (habilidades superiores, entre otras). Seguramente dependerá de la lengua que se esté enseñando, del nivel de estudios de los alumnos, de sus capacidades personales, de su atención, etc., que estas habilidades básicas y superiores del pensamiento se practiquen al leer en voz alta; lo cierto es que se activan.

3.3. *Aspectos sociales*

Desde el momento en que comienza el proceso de la lectura en voz alta se da inicio también a la activación de algunos procesos sociales.

Los estudiantes se apoyan unos a otros al momento de buscar el significado de alguna palabra o frase, cuando no están seguros de la pronunciación de algún fonema, etc. Esto hace que se genere un ambiente de colaboración y confianza, pero también se desarrolla una cierta empatía entre ellos que origina tolerancia y simpatía. Al momento de preparar una lectura en voz alta con el objetivo de presentarla ante un público se procede a leer en atril, a trabajar en un escenario, a desplazarse en un espacio, y esto genera que los estudiantes se concentren en el trabajo y pierdan el miedo al escenario y al público. Una vez que la actividad pública ha sido superada, las consecuencias positivas se hacen sentir en todas las áreas que hasta el momento se han mencionado y en las que aparecen abajo.

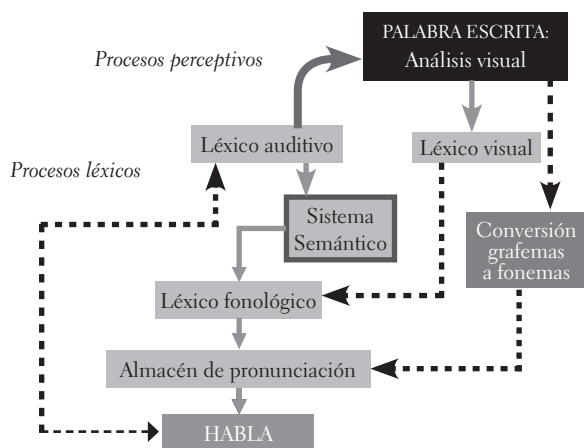
3.4. Aspectos afectivos

Muchas veces, como consecuencia de la situación sociopolítica del mundo donde el neoliberalismo priva a los seres humanos de voluntad y criterio propios, vemos esta situación reflejada en nuestras aulas: apatía, indiferencia, abuso (el tan famoso *bullying*), rivalidad, falta de límites, egoísmo. Leer en voz alta con ellos significa, en el momento previo de realizar una lectura profunda del texto seleccionado, que se llegue a conocer los aspectos culturales, sociales, contextuales, etc., de tal texto y esto hace que se opte por una actitud hacia lo que ahí se contiene. Esa actitud puede ser a favor o en contra de lo que el texto dice, pero es una opinión que rebasa la indiferencia. Esa misma lectura profunda del contenido del texto lleva al goce estético del mismo, al descubrimiento de sus argucias literarias, a descubrir la inteligencia del autor para decir y no decir: eso es estimular la sensibilidad de los estudiantes a partir del lenguaje. Y esas actitudes y goces estéticos pueden ser tratados en la clase como temas de análisis, de discusión, de goce colectivo, de debate. Todo esto mejora la actitud en el trato hacia los compañeros de clase y aumenta sensiblemente la motivación para seguir aprendiendo y practicando la lengua.

3.5. Aspectos psicomotrices

A niveles de psicomotricidad fina, los alumnos descubren las potencialidades de su aparato fono-articulatorio para producir los fonemas propios de la lengua que están estudiando; esto mejora su pronunciación, su dicción, la articulación de tales fonemas; pero también se ve reflejado en su competencia ortográfica. Respecto a la psicomotricidad gruesa, es visible que su forma de respirar cambia, porque analizan y descubren aspectos referidos a su cuerpo; al promover la lectura en atril se les lleva a moverse en el escenario y esto mejora su postura corporal y su técnica para caminar. Todas estas competencias, que aparentemente no están relacionadas con la clase de lengua, están muy emparentadas con ciertas competencias comunicativas, la cinética, por ejemplo; pero lo más importante es que todo lo que desarrollen desde lo psicomotriz los llevará a tener una actitud diferente en todas las esferas de su vida: laboral, académica y personal. Tal vez una manera de concluir esta sección sea darle la palabra a Cuetos Vega (1996: 34) que nos hace ver gráficamente (con un discurso diferente al hasta aquí empleado) de qué manera se realizan todos estos procesos (véase Figura 1).

FIGURA 1. Procesos léxicos o de reconocimiento de palabras



Fuente: Elaboración propia, adaptada de Cuetos Vega (1996).

La técnica tradicionalista de hacer leer a los alumnos por turnos y a primera vista genera que éstos pasen del análisis visual de las palabras a la conversión grafema-fonema; de ahí van al almacén de pronunciación y al habla (lectura en voz alta). Este camino no estimula ninguno de los procesos psicolingüísticos citados arriba. Una segunda opción —menos tradicionalista, pero no la que estamos promoviendo— sería pasar del análisis visual de las palabras al léxico visual —tal vez en una segunda lectura—; de ahí al léxico fonológico, al almacén de pronunciación y al habla. La técnica que se está promoviendo en este documento es otra: del análisis visual se pasaría al léxico visual y, directamente, al sistema semántico que hemos construido con la lectura profunda del significado del texto que queremos leer en voz alta. Del sistema semántico se pasaría al léxico fonológico, al almacén de pronunciación y se desemboca en el habla; pero el proceso sigue cuando —al dar inicio a otra forma de lectura: lenta, silábica, inversa, etc.— se activa el léxico auditivo y se regresa al análisis visual para dar inicio nuevamente a todo el proceso (la flecha entre el léxico auditivo y el análisis visual es aportación del firmante de este documento). Esta última manera de interpretar tal figura es la que hace de la lectura en voz alta un excelente instrumento de gran impacto en la formación de nuestros alumnos que quieren aprender una lengua en nuestra compañía.

Si bien todos los conceptos teóricos citados en este rubro pertenecen, sobre todo, a aspectos de un momento de recepción y práctica controlada (comprensión de lectura y lectura en voz alta), el maestro de lenguas deberá partir de los logros que sus estudiantes manifiesten para activar estos resultados al momento de promover la comprensión auditiva, la producción oral libre y la producción escrita. Todas las competencias que el alumno desarrolle cuando aprende a leer en voz alta siguiendo una técnica como la aquí descrita son fácilmente observables cuando se reflejan en otros momentos del proceso del aprendizaje de las lenguas.

4. ¿Y QUÉ MÁS CUIDAR?

Realmente, la lectura en voz alta tiene también otros aspectos técnicos que rebasan la clase de lengua y se ubican en la formación profesional de los actores. La literatura sobre “Manejo de la voz” nos indica que debemos cuidar también otros aspectos:

El saber usar la palabra implica un estudio minucioso del cuerpo del actor que va desde la respiración y manejo adecuado del diafragma y del suelo pélvico; así como el correcto uso del aparato fonador donde se encuentra la laringe, que posibilita los cambios tonales; además del estudio de los resonadores, los cuales facilitan la correcta utilización de la resonancia, una emisión del sonido y un timbre equilibrados; hasta el manejo de la intensidad y de la calidad de la voz durante la duración de la emisión (Jiménez, 2010: 16).

Sin desear absolutamente llegar a conclusiones, se presentan a continuación de manera muy breve algunas de las áreas y de las técnicas que también los maestros de lenguas pueden conocer, profundizar y aplicar en las aulas si se desea leer en voz alta con los alumnos.

4.1. *La relajación*

La base para el logro de una “voz profunda” (sonora, relajada, vibrante, con volumen, con el tono justo) es un “cuerpo abierto”. Todo esto significa que el cuerpo tiene que estar relajado, libre de tensiones y con una energía que fluya y se refleje en la voz; los cantantes lo saben muy bien y también ellos nos enseñan. No es fácil realizar en el aula una serie de ejercicios que son más bien propios de los estudios actorales, pero bien pueden realizarse algunas rutinas basadas en la tensión dinámica y la distensión del cuerpo. Por ejemplo, estando de pie, en el suelo (ejercicios para la espalda, el tórax, la cintura, los brazos, las piernas, los pies, las pantorrillas, los hombros y el abdomen), o bien sentados

(ejercicios para el entrecejo, la frente, los párpados, la nariz, las mejillas, la lengua, la mandíbula, los labios, el mentón, el cuello, los hombros y los brazos), sería posible indicar a nuestros alumnos que procedan a tensar una parte de su cuerpo y, con la ayuda de la respiración, proceder a relajarla. El tensar y distender el cuerpo de manera consciente, siguiendo un ritmo y respirando profundamente, proporciona una sensación de relajación que después se refleja en la producción de la voz.

4.2. La respiración

Desde el punto de vista de la producción de la voz, implica dos momentos: cuando el aire se inhala (se jala, se hace entrar a los pulmones) y se expira (cuando se expulsa el aire). La voz humana se produce cuando, al respirar, la columna de aire sale de los pulmones a la boca pasando por la tráquea y la laringe. Este proceso realmente da inicio al aspirar: a mayor cantidad de aire que el estudiante haga pasar a través de la nariz o de la boca hacia los pulmones, mayor será la columna de aire que posteriormente será expulsado y mayores probabilidades tendrá de producir el sonido de la voz. Para lograr que nuestros alumnos sean capaces de realizar la respiración de la mejor manera y que esto redunde en la lectura en voz alta que estamos buscando, es necesario que el alumno cobre conciencia de su aparato respiratorio en cuanto a su anatomía y fisiología. Esto comprende el estudio de las vías respiratorias, de los pulmones y de los músculos que intervienen en la respiración; el estudio de los diferentes tipos de respiración y sus técnicas; la corrección de la postura corporal y, finalmente, de la conciencia, aceptación y búsqueda del mejoramiento de su ritmo personal de respiración.

El aparato respiratorio funciona así: el aire penetra a través de las fosas nasales (en ocasiones también a través de la boca) y pasa por la faringe hasta llegar a la laringe (la garganta); ahí se encuentra con la glotis, donde está una lengüeta, la epiglotis, que se eleva para dejar pasar el aire, pero se cierra firmemente al momento de la deglución de los alimentos. Inmediatamente después de la epiglotis se encuentran

las cuerdas vocales; éstas son cuatro membranas que, organizadas en pares, vibran cuando el aire pasa por ellas y producen la voz. Ahí comienza la tráquea que termina en donde se realiza el cambio del aire, los bronquios y los alvéolos. Los pulmones son dos sacos esponjosos en forma de pirámide cuya base descansa sobre el diafragma, un músculo transverso que separa la cavidad pectoral de la cavidad abdominal. La respiración se realiza cuando el aire se inhala y los pulmones se inflan; un hombre es capaz de dar cabida a aproximadamente 5 litros de aire, la mujer a 4 y un niño menor de 10 años escasamente a 1 litro. La respiración natural se realiza sin la intervención de la conciencia (entre 17 y 25 veces por minuto). Entre una respiración y otra existe una pausa llamada “pausa abdominal” que puede ser aprovechada también como una pausa verbal. El diafragma tiene la forma de una bóveda que, al descender, facilita que entre una cantidad mayor de aire a los pulmones y, al subir, facilita que los pulmones expulsen el aire.

4.3. *La técnica de la respiración*

Uno de los “vicios” que se promueven en las escuelas de educación básica es la llamada “respiración clavicular”, es decir aquella que realizamos siguiendo la indicación: “Sume la panza y saca el pecho”. Si “sumimos la panza”, entonces la parte inferior de los pulmones —la más amplia— se contrae y nuestros pulmones almacenan menos aire; si “sacamos el pecho”, entonces el aire se almacena apenas en la parte superior de los pulmones, la parte más estrecha —la punta de la pirámide. Si queremos promover la lectura en voz alta entonces debemos llevar a que los alumnos desarrollen la “respiración diafragmática”. Ésta se logra haciendo conciencia de que el aire que llevamos a los pulmones debe bajar hasta la parte inferior de los pulmones y expandirlos haciendo que el diafragma se impulse hacia abajo; algunas personas dicen que “respiramos con el estómago”. No es precisamente eso: se respira con los pulmones, pero se ve que el abdomen (*la panza*) se proyecta hacia afuera porque el diafragma, que está bajando al llenar

completamente de aire la parte inferior de los pulmones, lo impulsa. Al inicio, este tipo de respiración debe realizarse de manera consciente, hasta que el alumno cambie sus costumbres respiratorias, lo que en ocasiones lleva mucho tiempo. Si nuestros estudiantes practican de manera constante algún ejercicio aeróbico es más fácil que realicen la respiración diafragmática, pero si no, es importante promover algún ejercicio en el aula. Uno de ellos es trabajar con un globo (del número seis): inflarlo en una sola emisión de aire, inflarlo en dos o tres emisiones de aire, inflarlo mientras se camina, inflarlo estando en el suelo, inflarlo lentamente o rápidamente, inflarlo hasta el 30-50-70-100% de su capacidad; otro es aspirar el aire muy lentamente y expulsarlo de manera brusca; respirar en “3 x 3” movimientos (es decir, aspirar el aire muy lentamente contando del número 1 al 3; expirar el aire siguiendo el mismo ritmo y contando del 1 al 3) y elevar a 4 x 4, 5 x 5 y llegar a 6 x 6; este mismo ejercicio sufre una variación si cambiamos a 3 x 4, 3 x 5 y 3 x 6 (Caballero, 1991: 41 y ss.). Las sesiones de ejercicios de respiración deben ser cortas para evitar la sobre oxigenación y un posible desvanecimiento. Al realizar los ejercicios de respiración se puede aprovechar para trabajar los “resonadores”. Éstos son las cavidades naturales del cuerpo (en realidad, todo el cuerpo humano es un gran resonador), pero los que podemos trabajar en el aula en la clase de lengua son el resonador pectoral (el pecho, tonos graves) y los resonadores frontal y el occipital (parte superior de la cabeza, tonos agudos). Esto se logra cuando, al expirar el aire, pedimos a los alumnos que repitan la consonante “m” o bien las vocales “a”, “e”, “i”, “o”, “u” y dirijan el aire hacia los resonadores mencionados. Esto permitirá que la voz vibre mejor y que pueda ser escuchada con mayor volumen y consistencia.

4.4. La corrección de la postura personal

La voz se producirá mejor si nuestro cuerpo está en una postura correcta: el centro de gravedad del cuerpo humano está en la región pélvica. Estando de pie, el cuerpo debe estar bien equilibrado, descansando en

las plantas de los pies, ligeramente separadas, con las rodillas rectas, pero no flexionadas hacia atrás; los glúteos apretados y la columna vertebral derecha y dirigida hacia la coronilla como si un hilo nos jalara hacia arriba; los hombros relajados, al igual que el abdomen. Si se está sentado, la espalda debe tocar simétricamente el respaldo del asiento y la cabeza debe estar ligeramente hacia atrás de modo que entre la oreja, el hombro y el hueso iliaco se forme una línea recta; las rodillas deben estar más abajo que la pelvis y los pies ligeramente hacia atrás (Quiñones, 2008).

4.5. *La articulación*

Si queremos hacer que nuestros alumnos de la clase de lengua lean en voz alta, es muy importante que el maestro conozca los aspectos teóricos y prácticos de los fonemas que componen esa lengua; es la base para guiar los ejercicios de lectura en voz alta señalados arriba, sobre todo los referidos a la lectura silábica y al énfasis en las vocales. Algunos de los alumnos, los inductivos, imitarán del docente la forma de producir los fonemas de la lengua sin mayores complicaciones (asumiendo que el maestro es capaz de una dicción estándar de la lengua que enseña: éste es el inicio de otra larga discusión...); los alumnos deductivos requerirán ver algún esquema, una lámina que represente el punto y la forma de articulación de cada fonema, sentir si tal fonema vibra o no, si es momentáneo o es duradero (todos estos conceptos forman parte de la formación en la fonética y fonología de la lengua que se enseña). En todo caso, es posible usar un corcho (de una botella de vino) que, colocado entre los dientes con una introducción de apenas un centímetro, permita abrir la boca y estimule todos los músculos que intervienen en la producción de la voz. Se podría realizar alguna de las formas de lectura (lenta, inversa, rápida) con el corcho entre los dientes o, bien, se podrían realizar prácticas repitiendo en voz alta los números (en orden inverso para promover la concentración), los meses del año o cualquier otra serie de palabras. Cuando se retire el corcho de la

boca, el alumno sentirá de inmediato que su voz es más clara (Magos, 2005: 247). Estas prácticas se deben realizar en tiempos breves que no rebasen los cinco minutos.

5. CONCLUSIONES

Realizar este tipo de prácticas exige de los maestros una formación más específica no sólo en la didáctica de las lenguas, sino también en la producción de la voz y en el manejo corporal en el escenario. No son prácticas ajenas a nuestra formación, ni están tan lejos de nuestras posibilidades. Estas técnicas han sido aplicadas por el firmante con excelentes resultados en la clase de italiano, impactando no sólo en los aspectos lingüísticos (enriquecimiento lexical...), psicolingüísticos (desarrollo de la memoria visual y auditiva...) y metalingüísticos (estimular la curiosidad de los alumnos por aclarar aspectos de la lengua...) sino también en aspectos sociales (mejorar las relaciones entre los alumnos...) y actitudinales (cobrar confianza ante el grupo), etcétera.

También las ha aplicado con sus alumnos que son maestros de español y que las llevan a sus propios estudiantes en escuelas de educación básica, media y media superior, obteniendo resultados muy positivos en las mismas áreas ya mencionadas; la lectura en voz alta, en este caso, es la preparación de los estudiantes para después participar en otras actividades que la toman como base: la lectura de a rítmica, la narración oral, la declamación individual, la poesía coral, etcétera.

Las técnicas aquí mencionadas —o algunas de ellas— también podrían ser activadas por maestros de otras materias escolares (matemáticas, biología, etc.), con el objetivo de practicar los procesos psicolingüísticos ya mencionados en pro de su propia materia. El goce estético de la lectura en voz alta es motivo suficiente para la exploración de la lectura en voz alta en la clase de lengua como medio y como fin no sólo desde lo didáctico, sino también desde la investigación.

REFERENCIAS

- BRANDIMONTE, M. A. (s/a). *Sistemi di memoria*. Recuperado de <http://math.unife.it/ssis/allegati/indicazioni-programmi/pascali/SSIS.Memoria.pdf> (Consulta: 16 de mayo, 2014).
- BRAVO, L. (2006). *Lectura inicial y psicología cognitiva*. 2ª ed. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.
- CABALLERO, C. (1991). *Cómo educar la voz hablada y cantada*. 6ª ed. México: Edamex.
- CUETOS VEGA, F. (1996). *Psicología de la lectura. Diagnóstico y tratamiento de los trastornos de lectura*. 2ª ed. Madrid: Escuela Española.
- JIMÉNEZ DRAGUICEVIC, P. (2010). *Eficiencia vocal para la óptima emisión del sonido*. Querétaro: Universidad Autónoma de Querétaro. (Serie Bellas Artes).
- MAGOS GUERRERO, J. (2005). El rescate de algunas técnicas en desuso. En *Memorias del 11º Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas Extranjeras* (pp. 239-250). México: Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, Universidad Nacional Autónoma de México.
- MAGOS GUERRERO, J. (2008). Un esquema general para la acción didáctica. En *Memorias del XII Encuentro Nacional de Maestros de Lenguas* (pp. 207-232). México: Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, Universidad Nacional Autónoma de México.
- PINO, M., & BRAVO, L. (2005). La memoria visual como predictor del aprendizaje de la lectura. *Psyke*, 14(1), 47-53. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- PRIETO SÁNCHEZ, M. D. (1992). *Habilidades cognitivas y currículum escolar*. Salamanca: Amarú. (Ciencias de la Educación).
- QUIÑONES, C. (2008). *Programa para la prevención y el cuidado de la voz*. 6ª ed. Barcelona: Cisspraxis.
- VILLALÓN, M. (2008). *Alfabetización inicial: claves de acceso a la lectura y escritura desde los primeros meses de vida*. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.

6. Corrección por compañeros a nivel principiante en el proceso de redacción: un estudio de caso¹

JOSÉ MARTÍN GASCA GARCÍA
Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras
Universidad Nacional Autónoma de México
gamart2000@gmail.com

RESUMEN

La quinta etapa del proceso de redacción propuesto por Folse, Vestri y Smith-Palinkas (2004: 293-300) es la corrección entre pares. En ésta se sugiere que los estudiantes soliciten que un compañero lea sus borradores porque, debido a la cercanía que tienen con el documento que han escrito, les es difícil, a los primeros, encontrar sus propios errores. El propósito principal de esta etapa en el proceso es obtener retroalimentación. Se sugiere que, para recibirla, los estudiantes elijan a alguien de su entera confianza. Consecuentemente, la elección más común es con sus compañeros de clase. Sin embargo, ¿en qué medida es suficiente la opinión de los pares si ellos también son principiantes? ¿Qué sugerencias se podrían dar acerca de la manera de trabajar con el proceso de escritura en la enseñanza de inglés como lengua extranjera a nivel principiante?

El autor de este documento condujo un estudio en el cual analizó las correcciones hechas por tres grupos de estudiantes de inglés como lengua extranjera acerca de las narrativas producidas por un grupo de estudiantes de tercer nivel de los siete cursos básicos que se imparten

¹ Agradezco atentamente a los profesores Enrique Granados, Martha Mora y Guadalupe Valdez por su colaboración en las correcciones realizadas por los alumnos de tercer nivel del Curso de Gramática y del Curso de Redacción, respectivamente. Asimismo, agradezco la colaboración de todos los alumnos que amablemente revisaron y corrigieron los textos.

en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Los grupos que corrigieron las narrativas fueron:

1. Un grupo diferente de estudiantes de tercer nivel del CELE de la UNAM.
2. Un grupo de estudiantes intermedios del CELE de la UNAM inscritos en el Curso de Gramática.
3. Un grupo de estudiantes intermedios del CELE de la UNAM inscritos en el Curso de Redacción.

Los resultados nos guían a hacer sugerencias acerca del uso de la corrección entre pares cuando se enseña redacción a nivel principiante.

Palabras clave: escritura en inglés, escritura para principiantes, diseño de borradores, corrección por pares, proceso de escritura

1. INTRODUCCIÓN

En los cursos básicos de inglés como lengua extranjera que se imparten en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) se cubre un programa que abarca los cuatro dominios lingüísticos, a saber, producción oral, comprensión auditiva, comprensión de lectura y producción escrita.

Sin olvidar que en esta casa de estudios se permite la “libertad de cátedra” para cumplir con los programas, siempre existe la posibilidad de trabajar la enseñanza de la escritura por medio del uso del *proceso de escritura*, que consiste en el desarrollo de una serie de etapas antes de producir la versión final de un documento.

Diversos autores han descrito ese proceso, unas veces coincidiendo en todas las etapas, otras adicionando o eliminando algunas de ellas. En este documento se describirá lo ocurrido en un estudio que se desarrolló con estudiantes de tercer nivel del CELE de la UNAM en la etapa

de corrección por pares del proceso de escritura propuesto por Folse, Vestri y Smith-Palinkas (2004: 293-300).

Vale la pena mencionar que los cursos del Departamento de Inglés (DI) del CELE se dividen en dos tipos. Por un lado, están los cursos básicos que inician en tercero y terminan en séptimo nivel, permitiendo que los estudiantes ingresen a través de un examen de colocación por medio del cual deben comprobar que en forma mínima poseen conocimientos de inglés equivalentes a un año de instrucción. Por el otro, están los cursos intermedios que se ofrecen para profundizar la práctica de alguno de los cuatro dominios lingüísticos que se mencionaron en el primer párrafo o de algún otro tema de interés en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera, por ejemplo, gramática y fonética.

El interés por desarrollar un estudio con alumnos de tercer nivel de un curso general de inglés relacionado con la etapa de corrección por compañeros de clase en el proceso de escritura surgió como consecuencia del siguiente fenómeno que pude observar en diversos cursos de tercer nivel en el DI del CELE.

La corrección por pares dentro del proceso de escritura suele realizarse en aproximadamente un par de minutos. Consecuentemente, la producción del siguiente borrador toma menos tiempo del programado en el plan de clase y los estudiantes con frecuencia suelen preguntar si deben reescribir un texto que apenas contiene unos cuantos errores básicos de gramática y ortografía. Al término de la actividad, y una vez que los estudiantes entregan el siguiente borrador, como instructor puedo darme cuenta de que el producto contiene una gran cantidad de problemas, no nada más de gramática y ortografía, que deberían haber sido detectados por el compañero de clase que “corrigió” el texto en la etapa de corrección por pares del proceso de escritura propuesto por Folse, Vestri y Smith-Palinkas (2004).

2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

La problemática precedente originó las preguntas siguientes:

1. ¿En el nivel principiante, la opinión de un compañero de clase acerca de un borrador redactado por otro compañero es suficiente para cumplir con las etapas del proceso de escritura propuesto por Folse, Vestri y Smith-Palinkas (2004)?
2. ¿Tienen los alumnos de nivel principiante los suficientes conocimientos de la lengua que estudian para dar una retroalimentación pertinente enfocada a cumplir con las etapas del proceso de escritura propuesto por Folse, Vestri y Smith-Palinkas (2004)?
3. ¿En el nivel principiante, qué papel juega la retroalimentación dada por compañeros de clase para cumplir con las etapas del proceso de escritura propuesto por Folse, Vestri y Smith-Palinkas (2004)?
4. ¿En el nivel principiante, cuánto tiempo se debe dedicar a la etapa de corrección por compañeros de clase en el proceso de escritura?

3. HIPÓTESIS

Basándonos en las preguntas incluidas en el apartado anterior, se propuso la siguiente hipótesis: los estudiantes de tercer nivel de inglés no poseen la competencia lingüística necesaria para ser los únicos correctores de un borrador redactado por sus compañeros de clase en la etapa de de corrección por compañeros del proceso de escritura propuesto por Folse, Vestri y Smith-Palinkas (2004).

Con la hipótesis anterior en mente, se tomó la decisión de conducir un estudio en el cual la etapa de corrección por compañeros en el proceso de escritura a nivel principiante no solamente se llevara a cabo por los compañeros de tercer nivel sino también por estudiantes que, aparte de haber concluido la instrucción de los cursos básicos que ofrece el DI del CELE, estuvieran inscritos en los cursos intermedios, particularmente el curso de gramática y el de redacción. Lo anterior,

debido a que los conocimientos adquiridos y practicados en esas asignaturas incide directamente en la capacidad que los sujetos pueden desarrollar para corregir borradores.

4. CONSIDERACIONES TEÓRICAS

4.1. *El proceso de escritura*

Como ya se mencionó con anterioridad, el proceso de escritura ha sido abordado por diversos autores. Para efectos del presente estudio, se trabajó con el proceso propuesto por Folse, Vestri y Smith-Palinkas (2004: 293-300).

En su propuesta, ellos sugieren un proceso formado por siete etapas: elección de un tema; lluvia de ideas; primer borrador; correcciones hechas por el autor al primer borrador; correcciones hechas por colegas; revisión de las correcciones anteriores, y últimas correcciones.

De esta manera, en el salón de clase se favoreció el uso de las etapas anteriores para la práctica de la redacción de textos en inglés. Por lo tanto, en la planeación de cada sesión se dedicaron fragmentos específicos de la clase al adecuado cumplimiento de todas las etapas. Así se pudo corroborar si la competencia lingüística (conocimientos de escritura, gramática y vocabulario) de los participantes (estudiantes de tercer nivel) era la idónea para cumplir con las etapas o se deberían sugerir cambios.

4.2. *El uso de un código*

Aunado al uso del proceso de escritura, y en correspondencia con lo también propuesto por Folse, Vestri y Smith-Palinkas (2004: 301-303), en todas las correcciones que se llevaron a cabo en el estudio se trabajó con un código en la corrección por pares. Se trata de un listado heterogéneo de símbolos y sus significados que se diseña por el profesor y los estudiantes para categorizar el tipo de problema que surge en los documentos.

Es bien sabido que en la enseñanza de escritura puede haber tantos códigos como grupos de aprendizaje, por lo que para efectos de nuestro estudio decidimos solicitar a la Lic. Martha Mora (profesora del Curso de Redacción del DI del CELE) que compartiera con nosotros y nos permitiera usar en nuestro estudio el código con el que ella trabaja en sus clases.

4.3. Las categorías estudiadas

Para decidir las categorías que se deberían estudiar nos basamos en la propuesta de Hughes (1991: 91-93) para evaluar la producción escrita porque constituye uno de los puntos focales para enseñar la producción escrita en el DI del CELE. Vale la pena mencionar que se trata de un libro clásico en el ámbito de ese dominio lingüístico. El código usado para hacer las correcciones se basa en las siguientes categorías: gramática; ortografía y puntuación; organización y vocabulario.

Diversos autores han tratado la importancia de las categorías anteriores en documentos de mayor actualidad. De acuerdo con Creme y Lea (2008: 157-158), los docentes comúnmente se enfocan en los conceptos de gramática, ortografía y puntuación cuando hablan de problemas de escritura porque con frecuencia los estudiantes se sienten inseguros en esas áreas cuando se trata de escribir en inglés usando un registro formal.

Con relación a la organización, Fawcett (2004: 44) plantea que cada escrito debe tener coherencia. Para ella, un párrafo tiene coherencia cuando está integrado. En otras palabras, la coherencia de un párrafo se ancla en oraciones que se presentan en un orden lógico y claro, además de estar interrelacionadas como los eslabones de una cadena.

Por otro lado, Page y Winstanley (2009: 174) consideran que el uso de vocabulario es un factor importante que se debe considerar en la enseñanza de la escritura en lengua extranjera por diversas razones, entre las cuales se puede citar que cada especialista usa un vocabulario particular de su área. Al hablar de áreas particulares, los autores referidos también mencionan que las palabras que se usan en el mundo real pueden tener un significado modificado en campos específicos. Asimismo, mencionan

que dicho vocabulario le permite a los usuarios comunicarse más rápida y eficientemente.

5. METODOLOGÍA

La metodología puede dividirse en dos grandes rubros: el tema y los sujetos.

5.1. *Tema*

Para obtener el corpus, el instructor de la clase narró oralmente un cuento sencillo a los estudiantes.

The hen that couldn't lay eggs

Once upon a time, there was a hen that was desperate to lay an egg. She lived in a regular farm with many other animals, but she was not happy because they were not always polite to her because she couldn't lay eggs.

One day, she decided to leave the farm. She was terribly sad. She took everything she had with her. Suddenly, she saw a fairy who asked her: —Sweet little hen, where are you going? I don't know, I just want to leave the farm, she said. —I know, the other animals are not your friends, said the fairy. —Yes, because I cannot lay eggs, said the hen. —You couldn't, but now you can, said the fairy. And then, she could lay eggs.

Finally, a chicken was born and the hen that couldn't lay eggs was not alone any more.

5.2. *Procedimiento*

El instructor presentó la narración anterior reforzada por medio de diversos dibujos alusivos a la historia, mismos que se mostraron al momento de ser narrada. Una vez que los estudiantes habían escuchado la historia y visto los dibujos, se les pidió que redactaran el primer borrador del

cuento usando sus propias palabras, para que éste fuera corregido por ellos y por compañeros de otros grupos.

Se les solicitó permiso a los estudiantes para que sus borradores fueran usados en el presente estudio. Para lo anterior, se les pidió que una vez que hubieran terminado de redactar el borrador, copiaran la información exactamente en otro documento y compartieran uno de ellos con sus compañeros de clase. Los estudiantes contaron con 15 minutos para redactar el borrador. El instructor hizo las correcciones pertinentes a cada uno de los borradores con el mismo código que usaron los estudiantes y entregó una fotocopia de cada borrador, junto con una fotocopia del código, a los profesores de gramática, escritura y de otro grupo de tercer nivel. A ellos les solicitó que sus estudiantes corrigieran los textos por medio del código seleccionado.

Una vez que las correcciones fueron realizadas, el instructor procedió a comparar los hallazgos.

5.3. *Sujetos*

Redactores. Estudiantes de tercer nivel del DI del CELE de la UNAM. Se trató de jóvenes de entre 18 y 23 años, estudiantes de nivel licenciatura en el campus Ciudad Universitaria de la UNAM, que tuvieron el equivalente a un año de instrucción en inglés en cualquier tipo de institución especializada en la enseñanza de esta lengua.

Correctores. Los correctores de los textos se dividieron en tres grupos:

- a) Grupo de estudiantes de tercer nivel cuya descripción encuadró en la misma descripción de los redactores.
- b) Grupo de estudiantes del Curso de Gramática del DI del CELE de la UNAM. Se trató de jóvenes de entre 20 y 26 años, estudiantes de nivel licenciatura en el campus Ciudad Universitaria de la UNAM, que tuvieron el equivalente a más de tres años de instrucción en inglés en el mismo CELE o en alguna otra institución especializada en la enseñanza de esta lengua.

- c) Grupo de estudiantes del Curso de Redacción del DI del CELE de la UNAM. Se trata de un grupo diferente al anterior, aun cuando su descripción encuadre en la misma que se da para el grupo de estudiantes del Curso de Gramática del inciso anterior. Vale la pena aclarar que una vez que los estudiantes de los cursos generales de inglés, 3° a 7° niveles, del CELE han acreditado todos los cursos, quedan en posibilidad de escoger tres cursos intermedios, entre los cuales se encuentran el curso de gramática y el de redacción. Es por ello que ambos grupos de estudiantes tuvieron las mismas características de edad, aun cuando se trató de diferentes sujetos.

Para terminar este apartado, es necesario mencionar que tres alumnos en total leyeron los escritos que escribieron los sujetos del grupo de redactores. A saber, un alumno del grupo de estudiantes de tercer nivel, otro del grupo de estudiantes del Curso de Gramática y otro del grupo de estudiantes del Curso de Redacción.

6. RESULTADOS

Debido a que sólo se trata de un estudio de caso, se tomó la decisión de trabajar únicamente con los documentos redactados por cinco sujetos elegidos de manera aleatoria de entre la totalidad de la muestra. Vale la pena aclarar que, por la misma razón, aunada a la limitante del espacio, no se anexan ejemplos y finalmente se aclara que aun cuando la redacción parezca ser la misma, tiene que reportarse de esa manera porque se trata de contabilizar los mismos parámetros en cada sujeto.

6.1. *El autor como corrector*

A continuación se presentan descripciones de los problemas que encontré en los documentos, mismos que fueron categorizados con base en su frecuencia como problemas principales, presentes más de 5 ocasiones

en el borrador; problemas con mediana frecuencia, presentes entre 3 y 5 ocasiones en el borrador, y problemas con poca frecuencia, presentes menos de 3 ocasiones en el borrador.

SUJETO 1

Los problemas principales que se presentaron en el borrador redactado por este sujeto se relacionan con aspectos gramaticales como el tiempo de los verbos en la narración, particularmente el uso de pasado simple y el uso de preposiciones, y también se encontraron deficiencias en léxico que pueden reflejar una posible inmadurez lingüística del sujeto. También se presentaron con mediana frecuencia problemas en puntuación. Por último, y con poca frecuencia, se detectaron deficiencias ortográficas.

SUJETO 5

Los problemas principales que se presentaron en el borrador redactado por este sujeto, al igual que con el sujeto anterior, se relacionan con aspectos gramaticales como el tiempo de los verbos en la narración, particularmente el uso de pasado simple y, de la misma manera, también se encontraron deficiencias en léxico que pueden reflejar una posible inmadurez lingüística del sujeto. Con mediana frecuencia se presentaron problemas de ortografía. Por último, y con poca frecuencia, se detectaron problemas de puntuación.

SUJETO 8

Nuevamente, los problemas principales que se presentaron en el borrador redactado por este sujeto se relacionan, como en los anteriores, con aspectos gramaticales como el tiempo de los verbos en la narración, particularmente el uso de pasado simple. De igual manera, se encontraron deficiencias en léxico que, como en los sujetos anteriores, bien pueden reflejar una posible inmadurez lingüística del sujeto. En este sujeto, con poca frecuencia pero con mayor variedad, se presentaron problemas de ortografía y puntuación.

SUJETO 11

Los problemas principales que se presentaron en el borrador redactado por este sujeto se relacionan, como en los anteriores, con aspectos gramaticales. Sin embargo, no se trata principalmente del tiempo de los verbos en la narración, sino también de otros rubros como el uso de pronombres y preposiciones. Con poca frecuencia se detectaron problemas de puntuación.

SUJETO 16

Los problemas principales que se presentaron en el borrador redactado por este sujeto se relacionan, como en el anterior, con aspectos gramaticales diversos al tiempo de los verbos en la narración, como el uso de pronombres. Al igual que el sujeto 8, con poca frecuencia pero con mayor variedad, se presentaron deficiencias en ortografía y puntuación.

En resumen, todos los borradores coincidieron en tener deficiencias gramaticales como problema principal, es decir, presentes en más de cinco ocasiones en el texto. Sin embargo, tres de ellos contenían deficiencias de léxico también como problema principal. Dos de ellos deficiencias en el uso de pronombres y tres de ellos deficiencias en el uso de preposiciones.

Las deficiencias ortográficas y sintácticas se presentaron también como problema de mediana frecuencia sólo en un borrador, respectivamente.

Cuatro borradores contenían deficiencias en puntuación como problema de poca frecuencia, es decir, en menos de tres ocasiones. También en este rubro, tres incluyeron deficiencias ortográficas.

Vale la pena resaltar que las deficiencias gramaticales fueron los problemas principales en todos los borradores, seguidos por las deficiencias en léxico en la misma categoría. Asimismo, las deficiencias en puntuación y ortografía se clasificaron por su presencia en los borradores, ya sea como problemas de mediana o de poca frecuencia.

A continuación se incluye una descripción de los problemas que detectaron los tres grupos de correctores, los de tercer nivel, los del Curso de Gramática y los del Curso de Redacción.

6.2. Correctores del grupo de tercer nivel

Las siguientes descripciones corresponden a los problemas que los correctores del grupo de tercer nivel encontraron en los documentos.

SUJETO 1

El corrector fue capaz de detectar deficiencias en el tiempo de los verbos (pasado simple), también fue capaz de detectar algunos problemas de puntuación.

SUJETO 5

El corrector fue capaz de detectar deficiencias en el tiempo de los verbos (pasado simple), también fue capaz de detectar algunos problemas de puntuación y de ortografía.

SUJETO 8

El corrector fue capaz de detectar los problemas de ortografía y algunos de puntuación.

SUJETO 11

El corrector fue capaz de detectar los problemas de puntuación.

SUJETO 16

El corrector fue capaz de detectar algunos problemas de ortografía y puntuación.

En resumen, los correctores del grupo de tercer nivel detectaron las deficiencias gramaticales, que eran problemas principales, en dos de los borradores. También fueron capaces de detectar algunos de los problemas menos frecuentes, principalmente los de puntuación y de ortografía, aun cuando no hayan sido capaces de detectar la totalidad de los problemas de puntuación.

6.3. *Correctores del Curso de Gramática*

A continuación se presentan descripciones de los problemas que los correctores del Curso de Gramática encontraron en los documentos.

SUJETO 1

El corrector fue capaz de detectar las deficiencias en el tiempo de los verbos (pasado simple). Asimismo, detectó algunas deficiencias en el uso de las preposiciones. También fue capaz de detectar algunas deficiencias en puntuación. De la misma manera, pudo detectar las deficiencias ortográficas.

SUJETO 5

El corrector fue capaz de detectar las deficiencias en el tiempo de los verbos (pasado simple). También pudo detectar algunas deficiencias en puntuación. Asimismo, fue capaz de detectar las deficiencias ortográficas.

SUJETO 8

El corrector fue capaz de detectar las deficiencias en el tiempo de los verbos (pasado simple). Pudo detectar las deficiencias en puntuación. Asimismo, fue capaz de detectar las deficiencias ortográficas.

SUJETO 11

El corrector fue capaz de detectar algunas deficiencias en el uso de preposiciones. Asimismo, pudo detectar deficiencias en el uso de los pronombres. Fue capaz de detectar las deficiencias en puntuación.

SUJETO 16

El corrector fue capaz de detectar deficiencias en el uso de los pronombres. Pudo detectar algunas deficiencias en puntuación. Asimismo, fue capaz de detectar algunas deficiencias ortográficas.

En resumen, aunque los correctores del Curso de Gramática fueron capaces de detectar la mayoría de los problemas principales, deficiencias

en el uso del tiempo pasado y deficiencias en el uso de pronombres, no siempre detectaron los problemas de preposiciones. No fueron capaces de detectar todos los problemas de puntuación. Tampoco pudieron detectar todos los problemas de ortografía.

6.4. Correctores del Curso de Redacción

Las siguientes descripciones corresponden a los problemas que los correctores del Curso de Redacción encontraron en los documentos.

SUJETO 1

El corrector fue capaz de detectar las deficiencias en el tiempo de los verbos (pasado simple), pudo detectar las deficiencias ortográficas y en puntuación.

SUJETO 5

El corrector fue capaz de detectar algunas deficiencias en el tiempo de los verbos (pasado simple), pudo detectar las deficiencias en puntuación y fue capaz de detectar algunas deficiencias ortográficas.

SUJETO 8

El corrector fue capaz de detectar algunas deficiencias en el tiempo de los verbos (pasado simple), también pudo detectar las deficiencias en puntuación y ortográficas.

SUJETO 11

El corrector fue capaz de detectar las deficiencias en puntuación.

SUJETO 16

El corrector fue capaz de detectar las deficiencias en puntuación y ortográficas.

En resumen, los correctores del Curso de Redacción fueron capaces de detectar un cincuenta por ciento de los problemas con el tiempo

pasado, no fueron capaces de detectar los problemas de preposiciones. Tampoco fueron capaces de detectar todos los problemas de ortografía. Sin embargo, fueron capaces de detectar los problemas de puntuación.

7. CONCLUSIONES

Dado que los sujetos de los cursos de gramática y de redacción, que tienen mayor conocimiento de la lengua que los estudiantes de tercer nivel, no fueron capaces de detectar todas las deficiencias presentes en los borradores, pudimos confirmar que para la producción final de un documento, los estudiantes de tercer nivel, cuyo nivel de conocimiento es básico, no poseen la competencia lingüística necesaria para ser los únicos correctores de un borrador producido por sus compañeros de clase en la etapa de corrección por compañeros del proceso de escritura propuesto por Folse, Vestri y Smith-Palinkas (2004).

Lo anterior no quiere decir que sus opiniones sean innecesarias, más que eso, podríamos hablar de opiniones incompletas, por carencia de conocimientos, que no obstante guían a los autores originales de los textos a posibles correcciones que indudablemente mejorarán las versiones finales. Sin embargo, se debería contemplar la importancia que tiene en la planeación de la clase la corrección de los textos hecha por colegas de los primeros niveles de instrucción y el papel que juega la corrección de los textos por parte del profesor en esos niveles de enseñanza.

7.1. Importancia en la planeación de las correcciones hechas por colegas

Consideramos que en la planeación de clase no es contraproducente dedicar tiempo, siempre y cuando sea razonable, a que los estudiantes corrijan los borradores que sus compañeros han redactado. Lo anterior, debido a que, como pudimos observar en los resultados del presente estudio, los compañeros sí son capaces de encontrar problemas o deficiencias, aun cuando se trate de un porcentaje bajo, en la redacción de

un borrador. Después de todo, la corrección de otros borradores también podría guiar a los compañeros del mismo nivel a releer con otros ojos los trabajos que ellos mismos redactaron.

Sin embargo, lo que definitivamente debería planearse con sumo cuidado son las correcciones posteriores a las hechas por colegas del mismo nivel, mismas que, sugerimos, deberían ser elaboradas por el profesor del curso, quien con seguridad sería una mejor alternativa que los sujetos de los cursos de gramática y de escritura del estudio. Además de la imposibilidad de contar con correctores de grupos intermedios para cada grupo de nivel principiante.

7.2. Correcciones hechas por el profesor

Todo lo anterior nos guía a considerar la responsabilidad que los profesores tenemos con relación al aprendizaje de nuestros alumnos. Si bien no vivimos tiempos de brindar todo a nuestros estudiantes, pues es bien sabido que en la actualidad la responsabilidad del aprendizaje de los aprendientes recae en ellos mismos, resulta fundamental discriminar los momentos en los que es recomendable brindarles una atención personalizada. Una oportunidad excelente para lo anterior se da en la revisión de los borradores que los participantes en un curso de redacción redactan en la clase.

Se puede sugerir, por lo tanto, que los profesores de los niveles principiantes corrijan tantos borradores como sea posible durante el curso para que de esta manera, además de cumplir de una mejor forma con los pasos propuestos en el proceso de escritura, los estudiantes tengan posibilidades de mejorar sus versiones finales y también para que permitan que los alumnos agudicen sus sentidos con relación a las deficiencias lingüísticas que, como consecuencia del nivel que estudian, pudieran tener.

Asimismo, vale la pena considerar que el uso del código puede originar diversas apreciaciones acerca del contenido de los documentos redactados en clase, pues se trata de una simbología arbitraria que aunque pretenda describir el contenido específico de un texto, en una

gran cantidad de ocasiones, puede ir más allá y terminar describiendo más de una deficiencia presente en el documento.

La implicación principal que emana del presente estudio radica en el desempeño del profesor. Estamos conscientes del gran número de actividades que involucra la docencia: planeación de clases, diseño de instrumentos de evaluación y corrección de los mismos, además de la evaluación de las tareas. También sabemos que corregir borradores implica todavía más tiempo que las actividades anteriores pues se sugiere corregir cada uno de ellos más de una vez para detectar la mayor parte de los problemas que pueden contener. Sin embargo, existen herramientas que pueden ayudar a los profesores de inglés para desarrollar esa labor.

Una buena calendarización para la entrega de los borradores por parte de los alumnos y una buena planeación del número definitivo de textos y versiones por redactar en el periodo siempre resultan ser excelentes complementos para la correcta planeación de las clases. Aunado a lo anterior, sugerimos que desde el inicio del periodo se desarrolle, con la ayuda de los alumnos o sólo por parte del profesor, el código con el cual se trabajará en la clase y en las correcciones que hará de los borradores o versiones definitivas que se programen. También se debería considerar que la longitud de los textos debe ser pertinente para el nivel de conocimiento de la lengua de los estudiantes.

De igual forma sugerimos que los temas propuestos para trabajar en clases deberían ser coherentes con el nivel de vocabulario y de estructuras gramaticales que los estudiantes manejen durante el curso.

De esta manera, consideramos que la carga de trabajo podría ser más ligera si se contemplan las propuestas anteriores, lo cual redundaría en una mejor disposición por parte del profesor para ayudar a sus estudiantes.

Por último, quisiera comentar que en este paso del proceso de escritura, el papel del corrector en niveles básicos redundaría en ubicar, con base en su competencia lingüística, las deficiencias de un borrador. Por lo anterior, su denominación debería cambiar debido a que en realidad los correctores en este nivel no “corrigen” un texto, sino que sólo detectan algunos de sus errores.

REFERENCIAS

- CREME, P., & LEA, M. R. (2008). *Writing at University. A guide for students*. Maidenhead, Berkshire: McGraw-Hill.
- FAWCETT, S. (2004). *Evergreen: A guide to writing with readings*. Boston: Houghton Mifflin.
- FOLSE, K. S.; VESTRI, E., & SMITH-PALINKAS, B. (2004). *Top 20 great grammar for great writing*. Boston: Houghton Mifflin.
- HUGHES, A. (1991). *Testing for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PAGE, M., & WINSTANLEY, C. (2009). *Writing essays for dummies*. West Sussex: John Wiley & Sons.

7. El impacto de la capacitación del profesor de EFL sobre la validez y la confiabilidad de las puntuaciones a escritos de alumnos universitarios de inglés como lengua extranjera

ELSA FERNANDA GONZÁLEZ
Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias,
Educación y Humanidades
Universidad Autónoma de Tamaulipas
e.fernadagonzalez@gmail.com

ALBERTO MORA VÁZQUEZ
Facultad de Comercio y Administración Victoria
Universidad Autónoma de Tamaulipas
amora@uat.edu.mx

RESUMEN

La evaluación de la escritura en inglés como segunda lengua (ESL) o como lengua extranjera (EFL) es un proceso complejo que depende del juicio del profesor y de múltiples factores. Resultados reportados por diferentes estudios de investigación enfocados en ESL sostienen que existen diversos factores que influyen en las puntuaciones proporcionadas a los escritos: la naturaleza de la tarea a realizar, los procesos de evaluación, los antecedentes lingüísticos y académicos del profesor, el sexo del evaluador y la formación o entrenamiento del evaluador (Mendelsohn & Cumming, 1987; Vann, Lorenz & Meyer, 1991; Shohamy, Gordon & Kraemer, 1992; Weigle, 1994, 1998; Shi, 2001; Knoch, 2011). Este trabajo tiene el propósito de describir un estudio de investigación en el cual se analizó el impacto que tuvo la capacitación de diez evaluadores mexicanos de EFL en la validez y confiabilidad de las puntuaciones que proporcionaron a cinco trabajos escritos antes y después de recibir la capacitación. Describe las percepciones de los participantes sobre el entrenamiento recibido y las rúbricas de evaluación. Los datos obtenidos de un cuestionario, de los cinco trabajos evaluados y de un segundo cuestionario contestado en línea

indicaron que, a pesar de que los maestros percibieron la capacitación valiosa y de gran utilidad para su práctica evaluativa, no se encontraron cambios significativos en las puntuaciones dadas previas al entrenamiento en comparación con las proporcionadas posteriormente.

Palabras clave: escritura en inglés como lengua extranjera, evaluación de la escritura en inglés como lengua extranjera, confiabilidad de la evaluación de la escritura, variabilidad de puntuación en la evaluación de la escritura, formación del evaluador

1. INTRODUCCIÓN

Edward White (1990) describe la evaluación de la escritura como un área que depende de la comunidad del discurso en la que se desenvuelve dicha evaluación. De tal manera que el desarrollo de esta habilidad y su evaluación dependen en gran medida de los diferentes contextos en que los maestros y los evaluadores interactúan. Esto puede ocasionar que una evaluación justa o asertiva de un escrito sea difícil y, en ocasiones, imposible de obtener (Hamp-Lyons, 2003; Pearson, 2004). Por otro lado, el área de la evaluación de la escritura se torna más difícil de entender cuando se considera que un solo maestro puede calificar el mismo escrito de distintas maneras (Pearson, 2004), o el mismo escrito puede ser calificado por distintas personas de distintas maneras a pesar de utilizar la misma rúbrica de evaluación, poniendo así en peligro la confiabilidad de la evaluación (Kroll, 1998). Expertos en el área de la evaluación de la escritura consideran que algunas soluciones al problema de la inconsistencia de calificaciones son la participación de múltiples evaluadores para cada escrito, el uso de cálculos estadísticos de la confiabilidad de las calificaciones (Bachman & Palmer, 2010) y la formación de maestros a través de talleres o sesiones de entrenamiento (Hamp-Lyons 2003; Bachman & Palmer, 2010). Considerando estas posibles soluciones y la subjetividad de la evaluación de la escritura, el presente trabajo tiene el propósito de analizar cómo una de estas posibles soluciones, el entrenamiento de

profesores, puede influir o no en la confiabilidad de la evaluación que los maestros de inglés como segunda lengua (EFL, por sus siglas en inglés) realizan a escritos de estudiantes de inglés de nivel intermedio en el contexto universitario mexicano. Primeramente se presenta una revisión de la literatura que permite establecer las bases para el presente estudio, posteriormente se describe la metodología utilizada para recopilar los datos así como su análisis. En esta sección, además, se especifica quiénes son los participantes de este estudio y el contexto de la investigación. Finalmente, se muestran los resultados obtenidos del análisis de la información así como las posibles conclusiones e implicaciones que este estudio pudiera tener para el salón de clases de inglés como lengua extranjera (EFL, por sus siglas en inglés) en México.

2. REVISIÓN DE LITERATURA

La evaluación de la escritura en EFL busca la objetividad, validez y confiabilidad de la calificación proporcionada a los alumnos. Es un elemento de la enseñanza y aprendizaje de idiomas que puede generar importantes cambios en la vida académica y profesional del estudiante, ya que decisiones clave son tomadas con base en estas evaluaciones; cambios o efectos a los que se les conoce como *washback* (Hamp-Lyons, 2002).

A menudo los profesores se auxilian de rúbricas de evaluación con el objetivo de elevar los niveles de objetividad y confiabilidad de sus calificaciones. Según Brown y Abeywickrama (2010), una rúbrica es una herramienta que se utiliza para evaluar respuestas abiertas de la escritura o la producción oral de los alumnos. Tiene dos características particulares: a) puede ser exclusiva de una actividad o utilizarse de manera general para distintas actividades y b) puede proporcionar una sola calificación o varias (Fulcher & Davidson, 2007).

Con base en estas características, existen dos tipos de rúbricas: una rúbrica holística, que puede ser utilizada con distintas actividades, proporcionar una sola calificación y evaluar el escrito de manera generalizada, y una rúbrica analítica, que proporciona calificaciones para distintas

categorías y que, de igual manera, puede ser utilizada para distintas tareas (Hamp-Lyons, 1990; Grabe & Kaplan, 1996; Weigle, 2002).

Sin embargo, estudios llevados a cabo en el área de evaluación de lenguas por investigadores tales como Bacha (2001), Barkaoui (2007), Knoch (2009), Saxton, Belanger y Becker (2012) han revelado que utilizar una misma rúbrica de evaluación no asegura un mayor porcentaje de objetividad, validez y confiabilidad en la evaluación de la escritura. Es decir, hay otros factores que influyen cuando un profesor decide otorgar cierta calificación al trabajo escrito, aun siguiendo los mismos estándares de evaluación. Por ejemplo, Knoch (2009) analizó las diferencias en el uso de tipo de rúbrica (una específica sobre los criterios a evaluar y otra generalizada sobre los criterios a evaluar) y cómo cada evaluación variaba en su confiabilidad. Al hacer una comparación, además de un análisis cuantitativo entre las distintas calificaciones proporcionadas por los diez evaluadores participantes a los 100 escritos incluidos en un examen de diagnóstico de nivel universitario, y al entrevistar a los evaluadores participantes, encontró que los niveles de confiabilidad aumentaban significativamente al utilizar una rúbrica con los criterios a evaluar detallados. Además, los evaluadores consideraron que identificaban los distintos niveles de desarrollo con una rúbrica más detallada y con descriptores claros.

Otras variables que se han abordado en estudios de investigación (Mendelsohn & Cumming, 1987; Cumming, 1990; Shi, 2001; Shi, Wan & Wen, 2003; Eckes, 2008; Barkaoui, 2010; Lim, 2011) son los antecedentes del evaluador y su rol en la confiabilidad de las calificaciones proporcionadas a los escritos. Dichos antecedentes incluyen la preparación académica del evaluador, experiencia docente, experiencia como evaluador de escritura y su capacitación como evaluador de escritura (Weigle, 1994, 1998; Elder, Knoch, Barkhuizen & Randow, 2005). Barkaoui (2010), por ejemplo, enfocó su estudio en los antecedentes del evaluador y la experiencia docente en comparación con el tipo de rúbrica utilizada y analizó la influencia que éstos tenían en la confiabilidad de las calificaciones. Los participantes, 11 evaluadores inexpertos y 14 expertos evaluadores, calificaron 12 trabajos escritos

por alumnos de ESL con una rúbrica analítica y otra holística. Además, se obtuvieron “protocolos de pensamiento en voz alta” del uso de rúbricas y el proceso de evaluación de cada evaluador. Siguiendo una metodología mixta de recopilación y análisis de datos, el investigador concluyó que el tipo de rúbrica tenía mayor impacto en la variabilidad de calificaciones que la experiencia del evaluador. Además, se encontró que los evaluadores expertos ponían menos atención en el tipo de rúbrica y sus cambios mientras que los evaluadores inexpertos ponían más atención a la rúbrica que al escrito.

A este campo de investigación se agrega Lim (2011), quien en un estudio longitudinal comparó cómo evaluadores con y sin experiencia calificaron la sección de escritura de un examen de competencia en inglés a lo largo de tres periodos de 12-21 meses, dando un total de cuatro años y medio. Once evaluadores participaron en el estudio, calificando la sección de escritura (total de 20662 calificaciones) del examen MELAB (Michigan English Language Assessment Battery), un examen internacional que mide el nivel de inglés del alumno. Después de analizar cuantitativamente las calificaciones mediante análisis multifaceted Rasch, el investigador concluyó que los evaluadores inexpertos son capaces de mejorar y mantener la calidad de sus evaluaciones así como aprender a calificar cada escrito de manera más rápida. Finalmente, el investigador reportó que la cantidad de escritos a calificar está relacionada con la calidad de dichas evaluaciones.

Otros estudios importantes son aquellos dirigidos por Weigle (1994, 1998) y Elder, Knoch, Barkhuizen y Randow (2005), que se enfocan en el análisis de medidas para elevar la objetividad y confiabilidad de las evaluaciones como son las sesiones de capacitación. Weigle (1994) utilizó protocolos verbales de pensamiento en voz alta de cuatro evaluadores de escritura en inglés como segunda lengua y encontró que el entrenamiento proporcionado ayudó a los evaluadores a entender los criterios a evaluar, modificar sus expectativas de la escritura de los alumnos y establecer grupos de discusión con otros evaluadores para comparar las calificaciones dadas. En un segundo estudio, Weigle (1998) consideró el nivel de exigencia y consistencia de puntuaciones de 16 evaluadores

(expertos e inexpertos) antes y después de una capacitación proporcionada. La capacitación estaba orientada a la evaluación de la escritura como segunda lengua. La investigadora concluyó que los evaluadores inexpertos fueron más severos e inconsistentes en sus calificaciones que los expertos antes de presenciar el entrenamiento. Por otro lado, después del entrenamiento los resultados fueron menos inconsistentes.

Los estudios aquí comentados consideran contextos de evaluación de escritura en inglés como segunda lengua a grandes escalas mediante exámenes internacionales o exámenes universitarios. Las investigaciones enfocadas en el análisis de la evaluación de la escritura en inglés como lengua extranjera y en contextos de evaluaciones llevadas a cabo en el salón de clases son escasas sino es que nulas. En países latinoamericanos, como México, con un contexto de EFL, la investigación que aborda la evaluación de la escritura es muy escasa, de tal manera que son necesarios más estudios en este contexto para así tomar decisiones más asertivas en los programas de idiomas sobre los criterios de evaluación, a fin de beneficiar el desarrollo lingüístico y académico de los alumnos.

Considerando la utilidad de las rúbricas de evaluación, la subjetividad de la evaluación de la escritura en el salón de clases de EFL y los posibles efectos de la capacitación proporcionada al docente de EFL, este trabajo pretende contribuir a este cuerpo de investigación al presentar los resultados obtenidos del análisis de las puntuaciones que diez maestros de EFL dieron antes y después de recibir capacitación a cinco escritos de alumnos universitarios de nivel intermedio bajo. Además, incluye las percepciones de los maestros evaluadores acerca del entrenamiento recibido y de la rúbrica proporcionada para la evaluación de los escritos. Hamp-Lyons (1989) considera que la evaluación de la escritura debe considerar el contexto en el cual se lleva a cabo. En este sentido, los resultados aquí reportados sólo pueden ser interpretados en el contexto en el cual se desarrollaron. Por consecuencia, no se pretende generalizar los datos e interpretaciones aquí presentados sino solamente mostrar las percepciones y el comportamiento de aquellos que son parte de este estudio. La siguiente sección describe la metodología utilizada para la recopilación y análisis de los datos.

3. METODOLOGÍA

Se realiza este estudio con el propósito de analizar la variabilidad y consistencia en las puntuaciones proporcionadas por diez maestros de EFL a cinco trabajos escritos de alumnos de inglés intermedio bajo antes y después de recibir capacitación, además de presentar la descripción de las percepciones de los participantes en torno al entrenamiento recibido y las rúbricas de evaluación. El estudio considera las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿En qué medida son consistentes las calificaciones proporcionadas por los profesores a los cinco escritos antes del entrenamiento con las proporcionadas después del mismo?
2. ¿Cuáles son las percepciones de los profesores con relación al entrenamiento proporcionado?
3. ¿Cuáles son las percepciones de los profesores de la rúbrica proporcionada para la evaluación de los escritos y las rúbricas en general?

Este estudio siguió una metodología mixta, es decir, análisis cuantitativo y cualitativo para la recopilación y análisis de datos, tomando como principal argumento que el uso de estos métodos en combinación permite un mejor entendimiento de los problemas abordados por la investigación (Creswell & Plano Clark, 2011: 5). Este método mixto ofrece la oportunidad de combinar diferentes tipos de datos y proveer soluciones a desventajas que cualquiera de los dos métodos en solitario pudiera presentar (Creswell, 2014: 15). Asimismo, facilita la recolección de datos cualitativos y cuantitativos en un solo estudio de manera secuencial, permitiendo así que se desarrollen diferentes indagaciones científicas (Creswell *et al.*, 2003, citado en Glówka, 2011: 290). Los datos para este trabajo se obtuvieron de cinco escritos calificados por diez evaluadores (maestros de EFL) y de dos cuestionarios. Estos últimos fueron contestados por los instructores participantes, uno se contestó antes del entrenamiento y de la evaluación de los trabajos; el segundo, después de recibir la capacitación y de calificar nuevamente los cinco trabajos. Las

puntuaciones fueron analizadas a través de cálculos estadísticos (método cuantitativo) mientras que los datos de los cuestionarios se analizaron a través del método cualitativo. Utilizar métodos mixtos para el análisis de datos permite ver ambas perspectivas de la información y así referenciar los datos encontrados. A continuación se describen con más detalle los métodos que se siguieron en esta investigación.

4. PARTICIPANTES

Las respuestas obtenidas del primer cuestionario indicaron que seis evaluadores participantes eran hombres y cuatro mujeres, siendo el más joven de 24 años y el mayor de 48 años de edad. Mientras algunos profesores contaban con amplia experiencia laboral en la enseñanza de EFL, otros tenían un mínimo de experiencia. Dos participantes contaban con un año de experiencia; dos con seis años, y dos con ocho años; mientras que el resto de los evaluadores tenían cinco, siete, diez y diecisiete años de experiencia. Además, los evaluadores contaban con distintos antecedentes académicos. Mientras que nueve de los participantes contaban con grado de licenciatura, uno tenía el grado de maestría. Aunado a su formación académica, cinco de ellos tenían certificaciones en la enseñanza del inglés, otorgados por Cambridge ESOL, tales como el Teaching Knowledge Test (TKT) y el In-Service Certificate in English Language Teaching (ICELT). Todos los participantes laboraban en el centro de lenguas de una universidad pública en el estado de Tamaulipas, México. Ninguno de ellos conocía o tenía contacto con los alumnos escritores de este estudio. De la misma manera, todos los participantes estuvieron de acuerdo en tomar parte del estudio y realizar todas las actividades que su participación conllevaba.

Con el objetivo de minimizar la variabilidad de las puntuaciones, se decidió considerar a estos diez maestros ya que contaban con los mismos antecedentes culturales, la misma lengua materna y los mismos intereses en mejorar su evaluación de la escritura. Los participantes se valieron de su juicio y de la rúbrica proporcionada para la evaluación de los escritos.

4.1. *Los trabajos escritos*

Los profesores calificaron cinco trabajos escritos por alumnos universitarios de EFL de nivel intermedio bajo. Estos alumnos eran parte del cuerpo estudiantil de una universidad pública en el estado de Tamaulipas, México, distinta a la universidad en la que laboraban los participantes. A los alumnos se les proporcionó una actividad que, a su vez, les pedía su opinión escrita acerca de un planteamiento específico con un mínimo de 120 y un máximo 180 palabras. Esta actividad formaba parte de las actividades del libro de texto que el grupo de alumnos utilizaba. Todos los evaluadores calificaron el mismo trabajo y no conocían a ninguno de los alumnos escritores. A cada evaluador se le proporcionó una copia de la rúbrica analítica, así como una copia de cada escrito para su calificación posterior.

4.2. *La rúbrica*

Los participantes utilizaron una rúbrica analítica para evaluar los escritos (véase Apéndice). Las rúbricas analíticas se basan en el principio de que la escritura está compuesta por distintas partes (Weigle, 2002) y por lo tanto permiten al evaluador considerar diferentes aspectos para evaluar el escrito. Además, se considera que se adecúa mejor al contexto de los maestros de EFL al proveer mayor detalle sobre el trabajo escrito (Hamp-Lyons, 1991; Weigle, 2002). La rúbrica utilizada fue adaptada por los investigadores, tomando como base los lineamientos estipulados en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2002) y el Consejo de Europa (2009a, 2009b). Además, se consideraron como modelos las rúbricas establecidas por Jacobs, Zinkgraf, Wormuth, Hartfiel y Hughey (1981) y Weir (1990).

La rúbrica evalúa cinco aspectos de la escritura: contenido, organización, uso de lenguaje, uso de vocabulario y mecánica/ortografía. Cada aspecto fue evaluado del cero al cinco, siendo cero la más baja calificación y cinco la más alta. Los evaluadores no conocían esta rúbrica,

por lo que no estaban familiarizados con su uso. Antes de ser utilizada en este estudio, la rúbrica fue revisada por tres profesores externos a la investigación, quienes contaban con amplia experiencia en la enseñanza de idiomas para así asegurar su validez y confiabilidad.

4.3. La capacitación

Cada evaluador participó en una sesión de capacitación impartida por el investigador líder, con una duración aproximada de dos y media a tres horas. Durante esta sesión se proporcionó información y teoría relevante a la evaluación de la escritura, los tipos de rúbricas existentes y los posibles problemas y soluciones a los que se enfrenta un maestro evaluador de la escritura. Esta capacitación incluyó discusiones y trabajo en equipo en las que se analizaron muestras de trabajos escritos ya evaluados similares a aquellos que los participantes calificarían para este estudio. Posteriormente, los participantes trabajaron de manera individual para calificar otros tres trabajos con la rúbrica proporcionada por el investigador líder; esto con el objetivo de practicar el uso de la rúbrica y resolver dudas o problemas que pudieran surgir. Finalmente, las calificaciones proporcionadas fueron discutidas de manera grupal.

4.4. Recolección de los datos

Tres semanas antes de iniciar la recolección de datos y de proporcionar la sesión de capacitación, se explicó a los evaluadores la información acerca del proyecto y las implicaciones de su participación. Posteriormente, los participantes firmaron una hoja de consentimiento en donde autorizaron que los datos resultantes fueran utilizados con fines de investigación. En seguida, cada evaluador contestó un cuestionario en papel y en español para conocer sus antecedentes y su experiencia con la evaluación de la escritura. Este cuestionario incluía preguntas abiertas y cerradas. Al incluir cuestionarios mixtos, es decir, con preguntas abiertas

y cerradas, se pretendía dar al participante la oportunidad de expresar sus ideas libremente (preguntas abiertas), así como también facilitar el proceso de recolección y análisis de datos (preguntas cerradas) (Nunan, 1992).

Posteriormente, a cada evaluador se le entregó una copia de los cinco trabajos escritos, la rúbrica y las instrucciones a seguir para la evaluación. Los participantes tuvieron tres semanas para calificar los trabajos individualmente y llenar el formato proporcionado. Al término de las tres semanas, los participantes asistieron a la sesión de entrenamiento durante la cual entregaron sus muestras calificadas. Al término del taller, a cada participante se le proporcionó una carpeta con los mismos cinco escritos en diferente orden. Esto con el propósito de evitar que los evaluadores recordaran la calificación que le habían proporcionado a cada muestra durante el primer periodo de evaluación y así evitar sesgo en las calificaciones. Además se buscaba obtener validez y confiabilidad de la muestra. Cada participante tuvo de tres a cuatro semanas para evaluar nuevamente los escritos de manera individual, considerando la rúbrica proporcionada y lo aprendido en la sesión de entrenamiento. Al término de esta evaluación, los participantes contestaron un cuestionario en línea en donde expresaron sus opiniones acerca del taller y de las rúbricas. Con el fin de hacer los procesos de recolección más eficaces y atractivos para el participante (Dörnyei & Taguchi, 2010), se optó por implementar este cuestionario de manera digital. El investigador líder envió vía correo electrónico la liga para acceder a la encuesta, la cual dirigía a cada participante al cuestionario y mantenía un récord de sus respuestas. Este cuestionario, similar al de antecedentes profesionales, incluía preguntas abiertas y cerradas.

4.5. Análisis de los datos

El análisis de los datos se llevó a cabo en varias etapas. En la primera etapa se ingresaron las calificaciones obtenidas de cada escrito a un programa estadístico comercial (SPSS Versión 20) para así obtener cálculos estadísticos descriptivos (la media y la desviación estándar) de

la información obtenida. Para cumplir con los propósitos de esta investigación, solamente se consideró la suma total de las cinco calificaciones que los evaluadores dieron a cada trabajo. Estas estadísticas se calcularon con el propósito de determinar el grado de consistencia o variación en las puntuaciones que los diez evaluadores dieron a cada uno de los cinco trabajos. Después, se identificaron aspectos de las puntuaciones a los escritos y de los profesores en donde existían grandes diferencias al comparar las calificaciones dadas antes y después del entrenamiento. Finalmente, se analizaron las respuestas obtenidas de la encuesta electrónica y se trató de identificar las percepciones de los participantes con relación al taller y las rúbricas de evaluación. Para lograr obtener validez y confiabilidad de la información, los datos y análisis obtenidos de ellos fueron discutidos con dos investigadores ajenos a la estudio.

5. RESULTADOS

La Tabla 1 muestra las puntuaciones que los profesores participantes proporcionaron a cada escrito antes y después de tomar parte en la sesión de capacitación. Solamente los valores totales fueron considerados para el análisis estadístico.

5.1. *Evaluación de la escritura y su variabilidad*

En relación con la primera pregunta de investigación, *¿En qué medida son consistentes las calificaciones proporcionadas por los profesores a los cinco escritos antes del entrenamiento con las proporcionadas después del mismo?*, los datos encontrados sugieren que el rango de medias de las calificaciones proporcionadas antes de recibir capacitación va de 11.20-21.00, es decir, el Escrito 1 es el que recibió las puntuaciones más bajas ($M = 11.20$) mientras que el Escrito 3 recibió las más altas ($M = 21.00$). Por otro lado, la desviación estándar más baja la recibió el Escrito 3 ($DE = 2.98$), en otras palabras, este escrito fue el que recibió

TABLA 1. Puntuaciones otorgadas por cada profesor a cada escrito previo y posterior a la capacitación

Categoría	PREVIO A CAPACITACIÓN																POSTERIOR A CAPACITACIÓN									
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J						
Escrito 1	Contenido	3	2	3	4	3	4	2	2	1	3	3	2	1	3	3	2	2	1	4						
	Organización	3	1	2	3	1	4	3	2	1	2	2	1	2	5	1	2	2	1	3						
	Vocabulario	2	1	2	3	2	3	2	1	2	2	1	1	2	2	1	1	2	2	1						
	Lenguaje	2	1	1	3	1	4	2	2	1	3	2	1	2	4	2	3	2	2	1						
	Mecánica	2	1	2	3	2	2	2	2	1	3	2	1	3	4	1	2	1	2	1						
TOTAL	12	6	10	16	9	17	11	9	6	13	10	6	10	18	9	10	8	10	6							
Escrito 2	Contenido	4	5	4	5	4	5	3	3	4	5	4	5	3	4	1	5	3	3	4						
	Organización	5	5	4	4	4	4	2	4	2	3	5	5	1	5	1	5	2	3	2						
	Vocabulario	4	5	5	4	3	5	3	2	2	3	3	3	2	4	2	5	3	3	2						
	Lenguaje	4	5	4	3	3	4	2	2	3	4	3	4	2	5	1	3	3	3	2						
	Mecánica	3	5	4	4	3	5	2	2	2	4	3	5	2	4	1	4	3	2	3						
TOTAL	20	25	21	20	17	23	12	13	13	19	18	22	10	22	6	22	14	14	15							
Escrito 3	Contenido	4	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	3	5						
	Organización	5	4	5	5	4	4	5	5	2	5	5	4	4	5	5	5	5	5	2						
	Vocabulario	4	4	5	4	4	4	4	5	3	5	4	4	4	5	4	5	4	5	3						
	Lenguaje	4	4	4	3	4	5	4	5	3	5	4	4	4	5	4	5	5	5	3						
	Mecánica	4	4	4	4	4	5	4	3	3	5	4	4	4	5	5	4	4	3	2						
TOTAL	21	21	23	21	20	23	22	23	16	25	22	21	21	25	23	24	23	13	22							
Escrito 4	Contenido	4	5	3	5	4	5	4	5	3	5	4	5	3	5	5	4	5	3	5						
	Organización	4	5	4	5	4	5	3	5	3	5	3	5	2	5	5	3	5	3	5						
	Vocabulario	3	3	4	3	3	1	2	3	2	2	3	3	1	3	3	3	3	2	2						
	Lenguaje	3	3	4	4	2	5	2	3	2	5	2	3	2	4	2	5	2	3	2						
	Mecánica	4	2	3	3	2	4	2	5	2	4	3	2	3	5	2	3	2	5	2						
TOTAL	18	18	18	20	15	20	13	21	12	21	15	18	11	22	17	21	14	21	12							
Escrito 5	Contenido	4	5	3	5	5	5	4	5	4	4	3	5	3	5	4	5	4	5	4						
	Organización	4	5	2	5	5	5	3	3	2	2	3	5	3	5	3	5	5	3	2						
	Vocabulario	3	4	4	4	4	2	3	3	1	2	3	4	2	4	3	4	3	3	1						
	Lenguaje	3	3	3	3	4	4	3	4	2	4	3	3	2	4	2	4	4	4	2						
	Mecánica	3	3	2	5	4	2	4	5	2	4	3	3	3	5	3	4	4	5	2						
TOTAL	17	20	14	22	22	18	17	20	11	16	15	20	13	23	15	22	20	20	11							

las puntuaciones más consistentes mientras el Escrito 2 recibió evaluaciones más inconsistentes ($DE = 4.45$).

En cuanto a los valores obtenidos posterior a la capacitación docente, la puntuación más alta la recibió el Escrito 3 ($M = 21.30$), mientras que el Escrito 1 recibió la más baja con una media de 9.80. Además, después de recibir capacitación, los profesores proporcionaron al Escrito 1 las evaluaciones más consistentes ($DE = 3.22$) y el Escrito 2 las más inconsistentes ($DE = 5.38$). Al comparar la confiabilidad de las puntuaciones promedio otorgadas previo y posterior a la capacitación proporcionada a los instructores, aquellas proporcionadas antes de la capacitación fueron ligeramente más consistentes que las otorgadas después del entrenamiento ($DE = 3.56$ vs. $DE = 4.03$).

La Tabla 3 contiene la media y la desviación estándar de las puntuaciones de cada profesor antes y después de recibir la capacitación. Nos muestra que, con base en las puntuaciones proporcionadas previo a la capacitación, las medias por profesor van desde $M = 15$ (Profesor G) hasta $M = 20.2$ (Profesor F), siendo el Profesor G el que asignó las puntuaciones más severas (más bajas) y el Profesor F las menos severas (más altas). Además, hubo gran inconsistencia antes de recibir capacitación. Los participantes B e I fueron quienes asignaron calificaciones más inconsistentes, reflejando desviaciones estándar de 7.18 y 7.02, respectivamente. El más consistente fue el participante F con una desviación estándar de 2.77.

Por otro lado, la severidad de las puntuaciones otorgadas después de recibir la capacitación cambió de maestro a maestro. Por ejemplo, el Participante D fue el menos severo al tener una $M = 22$, mientras la Participante I fue la más severa con una $M = 11.4$. En la Tabla 3 se refleja cómo las medias varían desde $M = 11.4$ hasta $M = 22$. En cuanto a la confiabilidad de las calificaciones, el Profesor D fue el más consistente al tener una desviación estándar de 2.55, mientras el Participante E fue el menos consistente con una $DE = 6.71$. Al comparar la DE de cada profesor antes y después de recibir capacitación, se puede apreciar que hubo cambios en cuanto a la confiabilidad de cada profesor. Previo a la capacitación, el Participante B fue el más inconsistente, mientras que posterior a la preparación el Evaluador E fue el más

TABLA 2. Media (M) y desviación estándar (DE) de las puntuaciones proporcionadas a cada escrito previo y posterior a la capacitación

Escrito	PREVIO A CAPACITACIÓN			POSTERIOR A CAPACITACIÓN				
	Calif. Mín.	Calif. Máx.	M	DE	Calif. Mín.	Calif. Máx.	M	DE
1	6.00	17.00	11.20	3.52	6.00	18.00	9.80	3.22
2	12.00	25.00	18.30	4.45	6.00	22.00	16.10	5.38
3	16.00	25.00	21.00	2.98	13.00	25.00	21.30	3.62
4	12.00	22.00	17.70	3.37	11.00	22.00	16.60	3.86
5	11.00	22.00	17.80	3.49	11.00	22.80	17.38	4.06
M Grupo	11.40	22.20	17.20	3.56	9.40	21.96	16.23	4.03

TABLA 3. Calificaciones, media de grupo y media de desviación estándar por profesor antes y después de recibir el entrenamiento

Escrito	PROFESORES PARTICIPANTES																													
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J																				
	Puntuaciones previas a capacitación										Puntuaciones posteriores a capacitación																			
1	12	6	10	16	9	17	11	9	6	13	12	6	10	18	9	10	8	10	6	12										
2	20	25	21	20	17	23	12	13	13	19	18	22	10	22	6	22	14	14	15	14										
3	21	21	23	21	20	23	22	23	23	25	22	21	21	25	23	14	23	23	13	22										
4	18	18	18	20	15	20	13	21	21	21	15	18	11	22	17	21	14	21	12	18										
5	17	20	14	22	22	18	17	20	20	16	15	20	13	23	15	22	20	20	11	14										
M	17.6	18	17.2	19.8	16.6	20.2	15	17.2	16.6	18.8	16.4	17.4	13	22	14	17.8	15.8	17.6	11.4	16										
DE	3.51	7.18	5.26	2.28	5.03	2.77	4.53	5.93	7.02	4.60	3.78	6.54	4.64	2.55	6.71	5.49	5.85	5.41	3.36	4										
M de Grupo = 17.6	DE Promedio = 4.81										M Grupo = 16.2										DE Promedio = 5.02									

inconsistente. De tal manera, se puede deducir que a estos profesores el entrenamiento les fue útil para ser más consistentes en sus puntuaciones y reflexionar sobre sus propios procesos de evaluación.

Para determinar si existen diferencias significativas en las medias de las puntuaciones otorgadas a los trabajos escritos (Tabla 2), se llevó a cabo una prueba *t*. Al desarrollar el cálculo, se obtuvo una $t = 2.26$ y una $p = 0.86$ ($p < .05$), de tal manera que la diferencia entre las medias de puntuaciones no es significativa. Los investigadores están 95% seguros de que la diferencia de medias se encuentra entre -2.188 y 2.1468 . Con el objetivo de triangular los datos obtenidos, se llevó a cabo el mismo análisis para las medias de calificaciones por profesor (Tabla 2), obteniendo una $t = 2.13$ y una $p = 0.62$ ($p < .05$), obteniendo así una diferencia de medias entre -0.9452 y 3.2145 . Esto con una certeza por parte de los investigadores de 95%. En ambos casos, los cálculos obtenidos sugieren que la diferencia entre las medias de las puntuaciones dadas a los escritos antes y después de la capacitación no presentaron diferencias significativas al obtener una p mayor a 0.05. En resumen, y para contestar la primera pregunta de investigación, no se encontraron diferencias significativas al comparar las puntuaciones asignadas a cada escrito antes y después del entrenamiento. Como formadores de docentes se busca preparar a los maestros evaluadores a través de la capacitación, esperando que ésta provoque cambios que permitan disminuir los niveles de inconsistencia de las puntuaciones. Sin embargo, en este caso, la diferencia de calificaciones no fue significativa, lo que se pudiera interpretar como que la capacitación no generó ningún cambio importante en la práctica de los profesores.

5.2. Los profesores participantes y sus percepciones de la capacitación

La segunda pregunta de investigación, *¿Cuáles son las percepciones de los profesores con relación al entrenamiento proporcionado?*, busca conocer y analizar las opiniones que los profesores sostienen de la capacitación que se les proporcionó sobre la evaluación de la escritura como

lengua extranjera. Nueve de ellos consideraron que los contenidos y la práctica desarrollada fueron claros, entendibles, prácticos y útiles. El Participante I consideró que fueron claros y entendibles; sin embargo, declaró que no le era útil. De igual manera, todos, a excepción de la Participante I, consideraron que después de haber recibido el entrenamiento sus prácticas de evaluación de la escritura fueron más fáciles y eficientes. El Maestro F comentó: “Ahora podré evaluar de manera más justa los trabajos escritos de los alumnos, identificando qué áreas son las que quiero que mis alumnos mejoren en su redacción”.

Otro de los participantes, el D, consideró que fue especialmente beneficioso el trabajo en equipo y el intercambio de ideas durante la sesión al comentar: “La información e intercambio de ideas que tuvimos durante el taller me ayudó a ver ciertos aspectos de forma más clara y objetiva”. Además, sustentó que: “El taller me ayudó a decidir con mayor facilidad cuál rúbrica es necesaria para la evaluación de escritos con base en distintos aspectos como qué tipo de evaluación se hace, qué tipo de alumnos se está evaluando y cómo se les desea proporcionar retroalimentación. El taller me resultó muy útil”.

El Profesor G también consideró beneficioso el entrenamiento al considerar que los aspectos a evaluar eran más claros y el análisis de los escritos se había tornado más fácil. La Participante I expresó no sentirse beneficiada por el taller, ya que no se había presentado información que fuera nueva para ella y como consecuencia su evaluación de la escritura no cambió ni fue más eficiente o más fácil. Finalmente, la Participante G comentó que la información compartida fue de gran utilidad pero agregó que dedicar más tiempo al taller pudiera ser de mayor provecho para sus evaluaciones.

5.3. Los profesores y sus percepciones de las rúbricas de evaluación

La tercera y última pregunta de investigación, *¿Cuáles son las percepciones de los profesores acerca de la rúbrica proporcionada para la evaluación de los escritos y acerca de las rúbricas en general?*, se enfoca en

las opiniones de los participantes en torno al uso de las rúbricas de evaluación. Todos los participantes manifestaron considerarla útil y práctica para sus futuras evaluaciones. En cuanto a sus preferencias de rúbrica, los profesores E, F, G, I y J sostuvieron que prefieren utilizar rúbricas analíticas y holísticas, dependiendo del propósito de la evaluación y las necesidades del alumno. Por ejemplo, el Participante J comentó que utilizaría la “rúbrica analítica para escritos que se entregan durante un curso. Para una evaluación de un escrito que es parte de un examen prefiero la holística”. Finalmente, la participante I agregó: “estoy encargada de la preparación para TOEFL, por tanto, debo calificar de manera holística. Sin embargo, con un afán de mejorar la escritura de mis alumnos, lo hago también de forma analítica”.

Los demás profesores participantes comentaron estar a favor del uso de la rúbrica analítica ya que se sienten familiarizados con ella y consideran que proporciona más retroalimentación a los alumnos sobre sus trabajos.

6. DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Después de analizar cuantitativamente las calificaciones proporcionadas por diez profesores de EFL a cinco composiciones escritas (Tabla 2), se concluyó que la capacitación proporcionada provocó cambios menores. Es decir, no se encontraron cambios significativos que pudieran sugerir que el taller provocó mejoría en la confiabilidad de las puntuaciones. También se encontró que la media de desviación estándar antes y después del entrenamiento cambió, siendo más consistente previo al entrenamiento ($DE = 3.56$ vs. $DE = 4.03$). Se pudiera deducir de estos resultados que, aun cuando el taller provocó pocos cambios en las puntuaciones proporcionadas, no se produjeron como se esperaba: mayor consistencia de puntuaciones posterior al taller. Además, los profesores fueron más consistentes en sus puntuaciones antes del taller (DE media de grupo = 4.81) que después (DE media de grupo = 5.02) (Tabla 3). Estos resultados se contraponen a aquellos encontrados por

Weigle (1998), en donde sus evaluadores fueron más inconsistentes antes del entrenamiento que después. Además, no coinciden con la severidad con la que los evaluadores calificaron los trabajos; Weigle (1998) concluyó que los evaluadores inexpertos fueron más severos antes del entrenamiento. En este estudio los profesores fueron más severos después del entrenamiento (M de grupo = 16.2) que antes (M de grupo = 17.6). Se busca capacitar y preparar a los profesores para que produzcan puntuaciones más consistentes, sin embargo, en este caso no fue así. En la opinión de los investigadores, esto pudiera haber sido causado por el poco tiempo de capacitación y práctica. Es decir, los participantes pudieran haberse beneficiado de dos o tres sesiones de entrenamiento, en vez de sólo una sesión, para así tener más oportunidad de práctica, reflexión y de discusiones grupales a fin de lograr disminuir la variabilidad de las puntuaciones. Por lo tanto, futuras investigaciones podrían utilizar sesiones de capacitación de evaluadores de mayor duración o utilizar un mayor número de sesiones con el objetivo de dar oportunidad a los participantes de reflexionar sobre el conocimiento adquirido y así mejorar su práctica de evaluación. En cuanto a sus percepciones del taller y las rúbricas, todos los participantes, a excepción de una, coincidieron que la capacitación había sido clara, entendible y útil. Algunos manifestaron que el taller les ayudó a decidir en dónde enfocar su atención y que lograron distinguir entre las diferentes puntuaciones de la rúbrica. Manifestaron que el taller les ayudó a entender las rúbricas y a usarlas con mayor objetividad, así como también sustentaron sentirse beneficiados por el uso de discusiones grupales. Sin embargo, el análisis cuantitativo no reflejó resultados que comprobaran estas opiniones: la capacitación no produjo cambios significativos en las evaluaciones previas y posteriores a la capacitación de los participantes. Los resultados aquí descritos concuerdan con aquellos encontrados por Elder, Knoch, Barkhuizen y von Randow (2005), en donde los evaluadores fueron beneficiados con la capacitación ya que los incitaron a reflexionar sobre sus propios procesos de evaluación. En este estudio, los participantes manifestaron que el taller los ayudó a identificar las áreas que les interesa evaluar dependiendo del contexto y el propósito de la evaluación,

reflexionando así sobre sus propios procesos de evaluación. Finalmente, estos resultados tienen implicaciones específicas para la enseñanza de inglés como lengua extranjera. Primeramente, es necesario tener en cuenta que el uso de una rúbrica, así como también tomar parte en talleres de entrenamiento no es garantía de que la confiabilidad de las evaluaciones sea aceptable. Es necesario que los propios profesores tomen otras iniciativas, tales como la organización de grupos de discusión, para así establecer estándares de evaluación según el contexto y lograr puntuaciones más consistentes. Finalmente, es necesario que los profesores conozcan los tipos de rúbricas existentes y evalúen cuál se adapta a las necesidades de aprendizaje de los alumnos y de enseñanza de los maestros y, sobre todo, a los propósitos de evaluación del programa.

REFERENCIAS

- BACHA, N. (2001). Writing evaluation: What can analytic versus holistic essay scoring tell us? *System*, 29(3), 371-383.
- BACHMAN, L. F., & PALMER, A. (2010). *Language assessment in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- BARKAOUI, K. (2007). Rating scale impact on EFL essay marking: A mixed-method study. *Assessing Writing*, 12(2), 86-107.
- BARKAOUI, K. (2010). Variability in ESL essay rating processes: The role of rating scale and rater experience. *Language Assessment Quarterly*, 7(1), 54-74.
- BROWN, H. D., & ABEYWICKRAMA, P. (2010). *Language assessment: Principles and classroom practices*. White Plains: Pearson Education.
- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- CONSEJO DE EUROPA (2009a). *The Manual for Language Test Development and Examination*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- CONSEJO DE EUROPA (2009b). *Manual for Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment*. Estrasburgo: Consejo de Europa.

- CRESWELL, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- CRESWELL, J. W., & PLANO CLARK, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks: Sage.
- CUMMING, A. (1990). Expertise in evaluating second language compositions. *Language Testing*, 7(1), 31-51.
- DÖRNYEI, Z., & TAGUCHI, T. (2010). *Questionnaires in second language research: Construction, administration and processing* (2^a ed.). Nueva York: Routledge.
- ECKES, T. (2008). Rater types in writing performance assessments: A classification approach to rater variability. *Language Testing*, 25(2), 155-185.
- ELDER, C., KNOCH, U., BARKHUIZEN, G., & VON RANDOW, J. (2005). Individual feedback to enhance rater training: Does it work? *Language Assessment Quarterly*, 2(3), 175-196.
- FULCHER, G., & DAVIDSON, F. (2007). *Language testing and assessment: An advanced resource book*. Abingdon: Routledge.
- GLÓWKA, D. (2011). Mix? Yes, but how? Mixed methods research illustrated. En M. Pawlak (Ed.), *Extending the boundaries of research on second language learning and teaching* (pp. 289-300). Varsovia: Springer.
- GRABE, W., & KAPLAN, R. B. (1996). *Theory and practice of writing*. Essex: Pearson Education.
- HAMP-LYONS, L. (1989). Raters respond to rhetoric in writing. En H. Dechert & C. Raupach (Eds.), *Interlingual processes* (pp. 229-244). Tubinga: Gunter Narr Verlag.
- HAMP-LYONS, L. (1990). Second language writing: assessment issues. En B. Kroll (Ed.), *Second language writing: Research insights for the classroom* (pp. 69-87). Cambridge: Cambridge University Press.
- HAMP-LYONS, L. (1991). *Assessing second language writing in academic contexts*. Norwood: Ablex.
- HAMP-LYONS, L. (2002). The scope of writing assessment. *Assessing Writing*, 8, 5-16.
- HAMP-LYONS, L. (2003). Writing teachers as assessors of writing. En B. Kroll (Ed.), *Exploring the dynamics of second language writing* (pp. 62-189). Nueva York: Cambridge University Press.

- JACOBS, H.; ZINKGRAF, S.; WORMUTH, D.; HARTFIEL, V., & HUGHEY, J. (1981). *Testing ESL composition: A practical approach*. Rowley: Newbury House.
- KNOCH, U. (2009). Diagnostic assessment of writing: A comparison of two rating scales. *Language Testing*, 26(2), 275-304.
- KNOCH, U. (2011). Investigating the effectiveness of individualized feedback to rating behavior: A longitudinal study. *Language Testing*, 28(2), 179-200.
- KROLL, B. (1998). Assessing writing abilities. *Annual Review of Applied Linguistics*, 18, 219-240.
- LIM, G. (2011). The development and maintenance of rating quality in performance writing assessment: A longitudinal study of new and experienced raters. *Language Testing*, 28(4), 543-560.
- MENDELSON, D., & CUMMING, A. (1987). Professors' ratings of language use. *TESL Canada Journal*, 5(1), 9-26.
- NUNAN, D. (1992). *Research methods in language learning*. Nueva York: Cambridge University Press.
- PEARSON, P. C. (2004). *Controversies in second language writing: Dilemmas and decisions in research and instruction*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- SAXTON, E.; BELANGER, S., & BECKER, W. (2012). The Critical Thinking Analytic Rubric (CTAR): Investigating intra-rater and inter-rater reliability of a scoring mechanism for critical thinking performance assessments. *Assessing Writing*, 17(4), 251-270.
- SHI, L. (2001). Native and non-native speaking EFL teachers' evaluation of Chinese Students' English writing. *Language Testing*, 18(3), 303-325.
- SHI, L.; WAN, W., & WEN, Q. (2003). Teaching experience and evaluation of second-language students' writing. *The Canadian Journal of Applied Linguistics*, 6, 219-236.
- SHOHAMY, E.; GORDON, C. M., & KRAEMER, R. (1992). The effect of raters' background and training on the reliability of direct writing tests. *The Modern Language Journal*, 76(1), 27-33.
- VANN, R.; LORENZ, F., & MEYER, D. (1991). Error gravity: Faculty response to errors in the written discourse of nonnative speakers of English. En L. Hamp-Lyons (Ed.), *Assessing second language writing in academic contexts* (pp. 181-195). Norwood: Ablex.

- WEIGLE, S. C. (1994). Effects of training on raters of ESL compositions. *Language Testing*, 11(2), 197-223.
- WEIGLE, S. C. (1998). Using FACETS to model rater training effects. *Language Testing*, 15(2), 263-287.
- WEIGLE, S. C. (2002). *Assessing writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WEIR, C. J. (1990). *Communicative language testing*. Nueva Jersey: Prentice Hall Regents.
- WHITE, E. M. (1990). Language and reality in writing assessment. *College Composition and Communication*, 41(2), 187-200.

APÉNDICE

Rúbrica analítica (Consejo de Europa, 2002, 2009a, 2009b; Jacobs *et al.*, 1981; Weir 1990)

SCORE	CONTENT	ORGANIZATION	USE OF LANGUAGE	USE OF VOCABULARY	MECHANICS AND SPELLING
5	Text shows knowledge of the topic and gives details or examples to support main ideas. Text fully corresponds to task requirements. Communication is effective.	Organizational skills are present in the text making flow and coherence of ideas smooth. Main ideas and structure of text are easily found and logically sequenced.	Text makes use and maintains use of complex language structures effectively. There are no errors of idioms, collocations and grammar in general. Facility in use of language is apparent.	Demonstrates sophisticated and broad use of vocabulary. Effective and appropriate use of idiomatic expressions and colloquialisms; shows awareness the connotations and their meaning.	Writing presents mastery of punctuation and spelling conventions. Errors of capitalization, paragraphing and typos are not found.
4	Task is answered in its majority but information may be redundant or unnecessary. Some detail is given. Sufficient development of main ideas. Some gaps may be found among information.	Adequately organized with the use of organizational patterns, and connectors but sequencing of information is incomplete. Connection of main ideas may be lost but meaning is still understood.	Grammatical accuracy consistently maintained. Few errors of idioms, collocations and grammar in general. Complex sentences present minor errors.	Demonstrates sophisticated use of vocabulary. Good command of idiomatic expressions and colloquialisms. Minor vocabulary use errors but not significant.	Writing presents occasional errors of punctuation and spelling conventions. Errors of capitalization, paragraphing and typos are occasionally found.

SCORE	CONTENT	ORGANIZATION	USE OF LANGUAGE	USE OF VOCABULARY	MECHANICS AND SPELLING
3	<p>Task is addressed adequately but information may be missing. Some details are used to support the main idea. Shows some knowledge of the main topic and limited development of main ideas.</p>	<p>Some organizational skills are present. Use of cohesive devices makes text clear and understood. Occasional deficiencies can lead to “jumpiness” among information.</p>	<p>Some grammatical “slips” may be found. Grammatical errors such as verb tense, verb agreement, number, word order, articles, pronouns, and prepositions are found but they do not lead to misunderstanding. Context given in text allows for interpretation of meaning.</p>	<p>Vocabulary accuracy is high though occasional errors may be found. Adequate and appropriate word/idiom choice and use. Some incorrect word choice does occur without impeding communication.</p>	<p>Writing presents few errors of punctuation and spelling conventions. Few errors of capitalization, paragraphing and typos are found.</p>
2	<p>Task reveals little relevance to the topic. Major gaps in information are found and insufficient details to support main ideas are given. Inappropriate information. Pointless repetition of information.</p>	<p>Small pieces of text are linked with basic connectors. Unsatisfactory cohesion may cause most but not all, of the information to seem sloppy and non-fluent.</p>	<p>Frequent grammatical inaccuracies found. Frequent and basic errors of tense, agreement, number, word order, articles, pronouns, and prepositions are found. Understanding of ideas is seldom confusing.</p>	<p>Sufficient control of elementary vocabulary to express basic ideas. Repetition of vocabulary is frequent. Frequent misuse of word form use, word/idiom choice and use making communication confusing.</p>	<p>Writing presents frequent errors of punctuation and spelling conventions. Errors of capitalization, paragraphing and typos are frequently found. Meaning may be confusing.</p>

SCORE	CONTENT	ORGANIZATION	USE OF LANGUAGE	USE OF VOCABULARY	MECHANICS AND SPELLING
1	<p>Task presents limited relevance to main topic. Inadequate development of topic. Details are not given.</p>	<p>Groups of words connected with simple connectors such as “and”, “but” or “because”. Cohesion is almost absent. Connection among ideas is difficult to find making information confusing or misleading.</p>	<p>Almost all or most of the basic grammatical constructions are inaccurate. Major issues in simple sentences. Errors of negation, agreement, number, word order, articles, pronouns, prepositions frequently found. Understanding of information is difficult.</p>	<p>Text has little knowledge of English vocabulary, idioms and word forms. Has sufficient for coping with simple survival needs. Information is basically translated. Inappropriate choice of word form.</p>	<p>Almost all of the spelling is inaccurate and ignorance of punctuation conventions among text is found. Text is dominated by capitalization, paragraphing and typo mistakes. Meaning is obscured.</p>
0	<p>Task does not reveal development topic. Totally inadequate answer to task. No details are given. Content insufficient to assess.</p>	<p>Cohesion is totally absent. Writing is fragmented making communication impossible to obtain. Lack of structure in information leads to absence of organization. Content insufficient to assess.</p>	<p>All language use is inaccurate. Meaning obscured. Content insufficient to assess.</p>	<p>No apparent vocabulary use and vocabulary comprehension is present in text. Content insufficient to assess.</p>	<p>All of the spelling is inaccurate and ignorance of punctuation conventions among text is found. Text is dominated by capitalization, paragraphing and typo mistakes. Meaning is obscured. Content insufficient to assess.</p>

8. Evaluación de la competencia lingüística en inglés de los alumnos de nuevo ingreso a estudios profesionales en la Universidad Autónoma del Estado de México

MARÍA ESTELA ESTRADA CORTÉS
Facultad de Lenguas
Universidad Autónoma del Estado de México
estradac@uaemex.mx

RESUMEN

La mayoría de los programas educativos de licenciatura de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx) contempla un perfil de ingreso con conocimientos elementales del idioma inglés, a fin de que los estudiantes continúen con el aprendizaje de la lengua en niveles de dominio superiores al inicio de su formación profesional. Con el propósito de evaluar la viabilidad de este requerimiento, se plantea la necesidad de determinar el nivel de competencia lingüística de inglés de los egresados del bachillerato de la propia UAEMéx en su sistema dependiente en comparación con aquellos de otros subsistemas. El presente estudio exploratorio replica parcialmente dos proyectos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). El primero de ellos aborda la medición de la *Competencia lingüística en inglés de estudiantes de primer ingreso a instituciones de educación superior del área metropolitana de la Ciudad de México*, realizada por González, Vivaldo y Castillo (2004). La segunda investigación se llevó a cabo con la coordinación de González Robles en 2009 y se publicó con el título: *Conocimientos y habilidades en matemáticas de los estudiantes de primer ingreso a las instituciones de educación superior del área metropolitana de la Ciudad de México*.

Este artículo da a conocer los factores de incidencia en la adquisición de la competencia lingüística en inglés, mediante su medición

diagnóstica en una muestra de 3874 alumnos de nuevo ingreso al nivel superior en la ciudad de Toluca, Estado de México. De este modo, se propone aportar información relevante que permita avanzar en el diagnóstico de los factores que afectan los procesos de formación en inglés en la UAEMéx.

Palabras clave: competencia lingüística, evaluación diagnóstica, estudios curriculares de inglés, programas educativos, educación media superior

1. INTRODUCCIÓN

Los orígenes de la investigación se ubican en la instrumentación de los planes flexibles en los programas educativos (PE) de bachillerato y licenciatura de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx) en 2003. En ellos se establece como perfil mínimo de ingreso en el área de inglés el dominio elemental del idioma inglés (ALTE 1 = MCER A1 y A2),¹ con el propósito de que los estudiantes cursen los niveles preintermedio e intermedio (ALTE 2 y 3 = MCER B1 y B2) en los primeros semestres de su licenciatura. No obstante, las decisiones curriculares en esa época no contaron con el sustento derivado de información precisa acerca del nivel de competencia lingüística en inglés (CLI) alcanzado por los alumnos egresados del bachillerato de la propia UAEMéx, ni del correspondiente de aquellos provenientes de otros subsistemas de educación media superior (EMS). Este hecho ha impactado notablemente en el cumplimiento de la secuenciación del estudio del idioma entre niveles educativos, al tiempo que ha derivado en problemas estructurales y académicos al interior de la UAEMéx en la última década.

¹ Association of Language Testers in Europe (ALTE). Esta asociación ha desarrollado más de 400 descriptores internacionales correspondientes a las habilidades comunicativas de una lengua para fines de certificación de dominio de idiomas. Los niveles de ALTE equivalen a los del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER), publicado por el Consejo de Europa (2002).

La interrogante principal que articula este proyecto se refiere a la determinación del perfil de CLI de los estudiantes de nuevo ingreso a estudios profesionales en los espacios académicos del Valle de Toluca de la UAEMéx, con base en las siguientes variables: régimen educativo previo, institución de procedencia, área de conocimiento y programa educativo al que ingresaron. Cabe mencionar que si bien estos datos se obtuvieron en la investigación de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en 2004, realizada en nueve instituciones de educación superior de la zona metropolitana de la Ciudad de México, se consideró pertinente su réplica en el Estado de México con la finalidad de analizar su aplicabilidad y vigencia con los estudiantes de nuevo ingreso a la UAEMéx, conforme a lo que señala Schneider (2004: 1472) en torno a la utilidad de los estudios de réplica. Asimismo, resultaba indispensable establecer correlaciones con otros factores del sistema educativo de esta universidad respecto de la ubicación geográfica de sus planteles. De aquí que el presente proyecto ofrece resultados preliminares que pueden servir de base, por un lado, para la toma de decisiones curriculares sobre los PE de licenciatura de la propia UAEMéx, en términos de la descripción de perfil de ingreso y la configuración de las asignaturas de inglés en el mapa curricular, y, por otro, como insumo para proyectos de investigación orientados al seguimiento y evaluación de los programas institucionales de enseñanza de inglés del bachillerato y de licenciatura establecidos en distintas instituciones de educación superior (IES) de la República Mexicana.

2. CONCEPTOS CLAVE

A la luz de lo anterior, se precisa la descripción de las nociones que sustentan esta investigación. En primer término, se conceptualiza a la *competencia lingüística* como el conocimiento abstracto del sistema formal de la lengua. En el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, ello implica que el usuario posea la habilidad para distinguir y emplear

formas gramaticales, léxicas y semánticas con precisión, de acuerdo con las reglas de uso para la expresión oral o escrita de un hablante nativo. De ahí la importancia de la relación de coexistencia entre la competencia lingüística y la comunicativa (Chomsky, 1965; Hymes, 1972; Politzer, 1983; Young-Sholten, 1999; Da Silva & Signoret, 2005; Purpura, 2005).

A partir de la conceptualización anterior, surge la necesidad de señalar los elementos formales de CLI evaluados en el trabajo experimental. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) (Consejo de Europa, 2002: 107) establece, desde la óptica de la lingüística descriptiva, seis subcompetencias que conllevan el uso de la competencia lingüística, a saber: léxica, gramatical, semántica, ortográfica, ortoépica y fonológica. De éstas, sólo se evaluaron las tres primeras en atención a las características y contenidos del instrumento diagnóstico utilizado en el estudio de González, Vivaldo y Castillo (2004). En consecuencia, se toman los descriptores del dominio lingüístico general y de las subcompetencias léxica y gramatical, señalados en el citado Marco como referentes para la descripción de las especificaciones del instrumento diagnóstico, según se aprecia en el ejemplo de la Tabla 1.

Adicionalmente, el término de *evaluación diagnóstica* se concibe desde su función de medición de conocimientos previos para dar continuidad al proceso de formación en la lengua. Al respecto, Bachman (1990: 58) señala que: “If the purpose of this test (‘placement test’) is to determine whether or not students are ready for instruction, it may be referred to as a readiness test”. De este modo, Bachman (1990), Hughes (2003) y McNamara (2008) acentúan la importancia de los procesos de toma de decisiones a partir de los resultados de la evaluación diagnóstica o de ubicación, según sea el caso. Particularmente, los resultados del perfil de CLI en la institución contribuyeron a ubicar a los estudiantes en un determinado curso, por lo que se incentivó indirectamente la participación de los estudiantes en la investigación.

TABLA 1. Comparación entre los descriptores de la competencia lingüística general —Niveles A1 y A2— del MCER (2004: 114) y algunos contenidos de la banda básica de Nelson English Language Tests (NELT) (validada por González, Vivaldo & Castillo, 2004)

COMPETENCIA LINGÜÍSTICA (MCER)	REFERENTE CONTEXTUAL PARA MEDICIÓN DE CLI EN EL NELT – BANDA BÁSICA	FORMATO Y NÚMERO DE REACTIVOS EN EL NELT
<i>Level A1 – Has a very basic range of simple expressions about personal details and needs of a concrete type.</i>	Preguntas acerca de identificación y descripción física de una persona, mediante uso correcto del verbo <i>To be</i> . Concordancia entre sujeto y verbo, y 3ª persona del singular y plural del presente simple.	
<i>Level A2 – Has a repertoire of basic language which enables him/her to deal with everyday situations with predictable content, though s/he will generally have to compromise the message and search for words. Can produce brief everyday expressions in order to satisfy simple needs of a concrete type: personal details, daily routines, wants, needs, requests of information.</i>	Referencia a nexos familiares.	Reactivos de opción múltiple, de tipo independiente, de cuestionamiento directo (1-6) y de completamiento de enunciados (3, 7, 8, 12, 13 y 14).
	Expresión de gustos, preferencias y desagrado.	
	Descripción física de personas.	
	Referencia a la cantidad de algo mediante el empleo de números cardinales y preguntas de tipo informativo.	
Preguntas acerca de actividades en proceso de desarrollo, mediante el uso del presente continuo.		

3. METODOLOGÍA

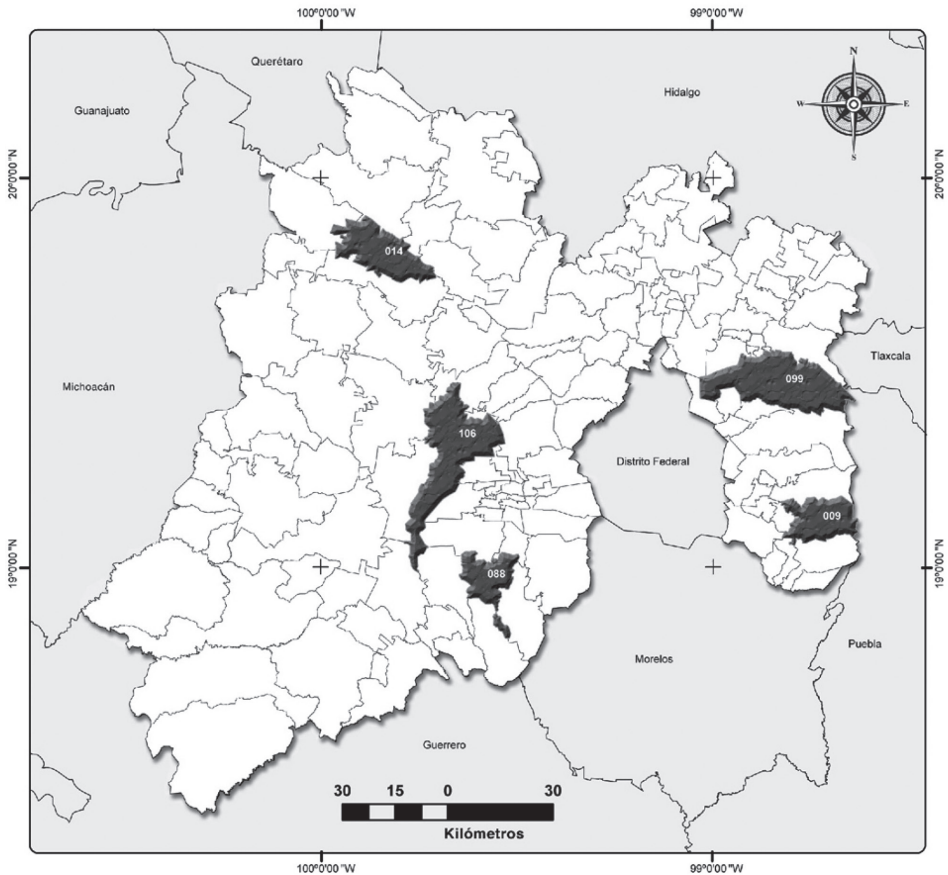
El estudio de tipo exploratorio y el análisis de resultados se sustentaron en técnicas de investigación cuantitativa y de estadística descriptiva. Las variables del mismo se agruparon en dos dimensiones: 1) Datos personales: edad y sexo, y 2) Información escolar: régimen educativo del bachillerato, bachillerato de procedencia, programa educativo de inscripción, área de conocimiento de inscripción, promedio general del bachillerato e índice de inglés obtenido en el Examen Nacional de Ingreso (Exani II). A continuación se describen brevemente algunos elementos centrales de la metodología del estudio de CLI, tales como: la población objeto, el instrumento de medición de CLI y el procedimiento para el análisis estadístico de los resultados.

3.1. Población

La población objeto se conformó por 3874 estudiantes inscritos en el primer semestre del nivel superior en las facultades de la UAEMéx, en el Valle de Toluca. La matrícula total de ingreso en la generación 2011–2016 fue de 5625 en la zona metropolitana y de 5974 en los Centros Universitarios (CU) y Unidades Académicas Profesionales (UAP), ubicados en las áreas suburbanas del Estado de México. La decisión de focalizar el estudio en la primera matrícula de manera prioritaria se debe a que la cobertura de cinco de los nueve planteles de la Escuela Preparatoria se concentran justamente en la capital del Estado de México, tomando en cuenta que el propósito central era evaluar el impacto de la enseñanza de inglés en los egresados del propio sistema, según se muestra en las Figuras 1 y 2 (Gasca Pliego, 2013: 20-23).

La población se encuentra estratificada en siete áreas de conocimiento: Arquitectura, Diseño y Urbanismo; Ciencias Agropecuarias; Ciencias de la Salud; Ciencias Naturales y Exactas; Ciencias Sociales y Administrativas; Educación y Humanidades, e Ingeniería y Tecnología, dentro de las cuales se evaluaron estudiantes de primer ingreso a 54 PE.

FIGURA 1. Cobertura de los planteles de la escuela preparatoria y de las facultades de la UAEMéx



SIMBOLOGÍA

● Con presencia

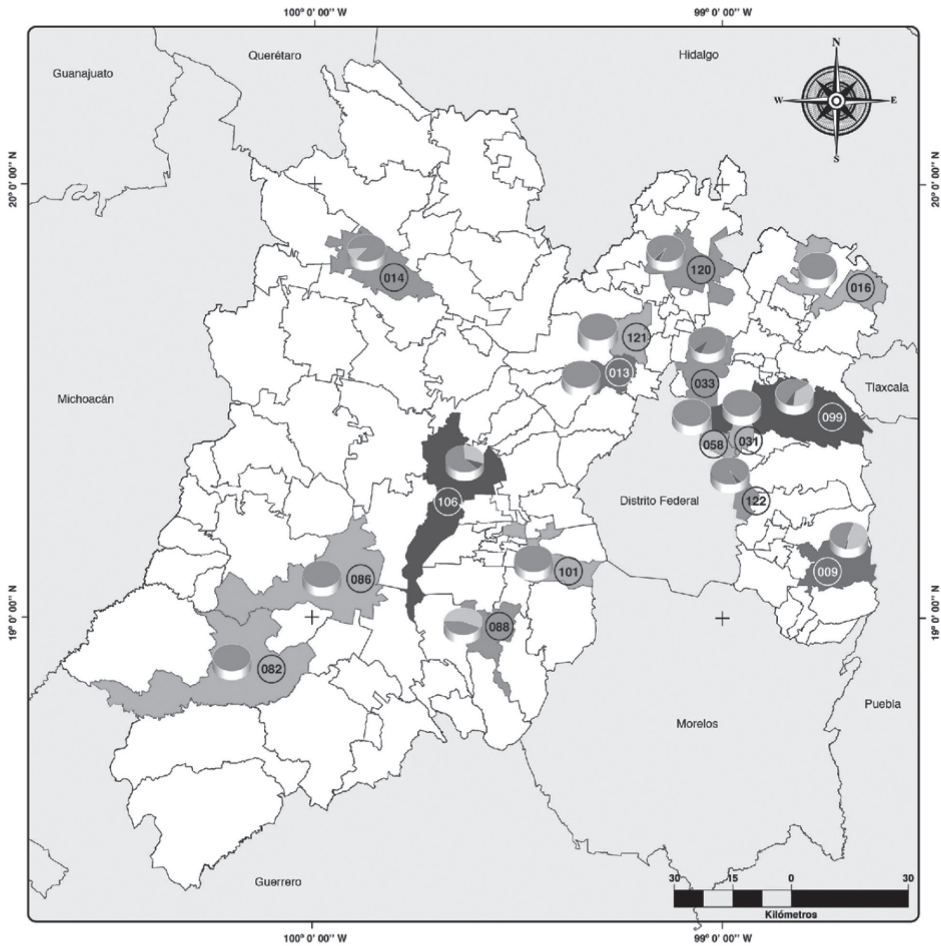
CLAVE MUNICIPIO

009	Amecameca
014	Atlacomulco
088	Tenancingo
099	Texcoco
106	Toluca

PLANTEL

Sor Juana Inés de la Cruz
Atlacomulco
Dr. Pablo González Casanova
Texcoco
Cuauhtémoc
Dr. Ángel Ma. Garibay Kintana
Ignacio Ramírez Calzada
Lic. Adolfo López Mateos
Nezahualcóyotl

FIGURA 2. Matrícula en los planteles de la UAEMéx año 2012-2013



SIMBOLOGÍA

- Matrícula por municipio**
- Alto 4 301 - 37 284
 - Medio alto 2 501 - 4 300
 - Medio bajo 1 201 - 2 500
 - Bajo 150 - 1 200
- Matrícula por nivel**
- Bachillerato
 - Estudios profesionales
 - Estudios avanzados

CLAVE MUNICIPIO

- | | |
|-----|----------------------|
| 009 | Amecameca |
| 013 | Atizapán de Zaragoza |
| 014 | Atlacomulco |
| 016 | Axapusco |
| 031 | Chimalhuacán |
| 033 | Ecatepec de Morelos |
| 058 | Nezahualcóyotl |
| 082 | Tejupíleo |

CLAVE MUNICIPIO

- | | |
|-----|-----------------------------|
| 086 | Temascaltepec |
| 088 | Tenancingo |
| 099 | Texcoco |
| 101 | Tlanguistenco |
| 106 | Toluca |
| 120 | Zumpango |
| 121 | Cuautitlán Izcalli |
| 122 | Valle de Chalco Solidaridad |

3.2. Instrumento de medición de CLI

En el estudio de González, Vivaldo y Castillo (2004) se modificó y validó una batería de exámenes de Nelson English Language Tests (NELT), publicada por W. S. Fowler y Norman Coe (1979), la cual obtuvo un coeficiente final de confiabilidad de .96. La prueba está constituida por 64 reactivos de opción múltiple, organizados en tres bandas o niveles de desempeño: básico, intermedio y avanzado, con 24 reactivos las dos primeras y 16 la última. Las preguntas se presentan en formato de: reactivo independiente de cuestionamiento directo, reactivo independiente de completamiento de enunciados y de “cloze modificado” con huecos en frases verbales y de complemento para la integración de un texto. Los contenidos sintácticos van desde la evaluación de tiempos simples, continuos y perfectos, hasta el uso de verbos modales y de condicionales en voz activa y pasiva; referidos a distintas situaciones comunicativas y a textos breves de distinta complejidad discursiva. El porcentaje mínimo requerido para la aprobación de cada banda se considera por encima de 60%.

La prueba de CLI se aplicó vía internet, a través del portal de servicios educativos a distancia (Seduca) de la propia UAEMéx, observando sumo cuidado en el acceso restringido al instrumento y en el manejo de los tipos de reporte de puntajes obtenidos por cada caso que arroja la misma plataforma, en formato HTML y Excel. Se dio seguimiento sistemático a las sesiones de capacitación de aplicadores y supervisores del proceso de evaluación.

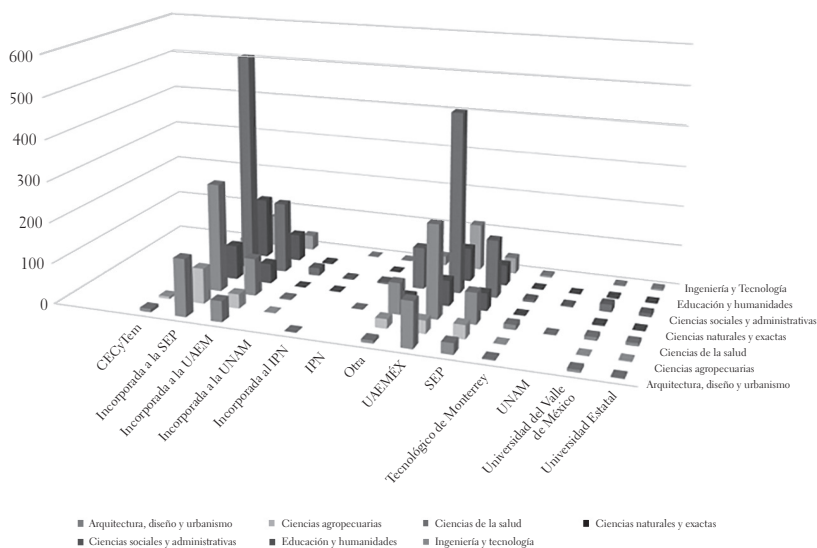
El tratamiento estadístico de los resultados, mediante el programa SPSS, abarcó la obtención de las medidas de tendencia central y de dispersión, el análisis de confiabilidad, correlaciones, varianza unidireccional y chi-cuadrada; la comparación de medias porcentuales, la aplicación de la Prueba HSD de Tukey con subconjuntos homogéneos para $\alpha = 0.05$, y la Prueba de Dunnett para el establecimiento de comparaciones múltiples. Por último, se incluyó un análisis simple de las frecuencias de respuesta por reactivo para la determinación de los índices de discriminación y facilidad, con la intención de explorar las causas primarias en la elección de opciones incorrectas.

4. RESULTADOS

4.1. Datos demográficos

La edad promedio de los estudiantes evaluados fue de 18.9 años, 63% de ellos entre los 16 y 18 años, con predominio de 58% del sexo femenino en la gran mayoría de las licenciaturas. Respecto del régimen educativo previo, la población se distribuyó en un 75.7% para las instituciones públicas, 23.6% para las privadas, un 4% provenía de ambos regímenes y un 3% de instituciones extranjeras. En tanto que, de acuerdo al subsistema de procedencia, se encontró que 46% provenía de la Secretaría de Educación Pública (SEP), 41% de la UAEMéx y 13% de otras instituciones. La distribución de la población por bachillerato de procedencia y por estrato o área de conocimiento se muestra en la Figura 3.²

FIGURA 3. Distribución de la población por área de conocimiento y bachillerato de procedencia



² Los datos relativos a los resultados y gráficos contenidos en este artículo se retoman de Estrada (2013).

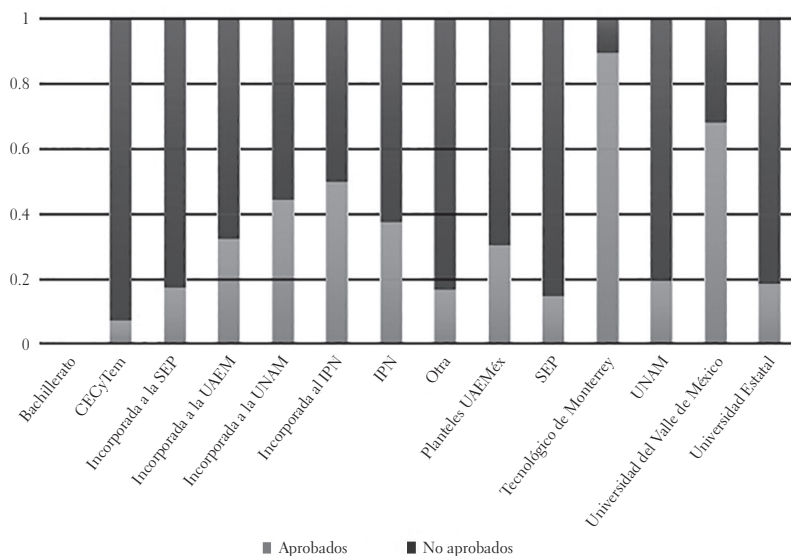
4.2. Estudio de CLI

La población objeto alcanzó una media global de 40.02% de aciertos en las tres bandas, observando una desviación típica de 14.85%. La media porcentual para los estudiantes aprobados en las tres bandas —equivalente a 11.41% de la muestra— fue de 73.3% con ± 47 respuestas correctas, en tanto que el resto de la población (88.59%) alcanzó un promedio de ± 23 aciertos en la prueba global. El perfil de CLI para los aprobados se constituye por las características siguientes: alumnos provenientes de instituciones privadas, inscritos en los PE de: Médico Cirujano, Ingeniero en Sistemas Energéticos Sustentables, Diseño Industrial, Química, Licenciatura en Ciencias Ambientales, cuyos promedios generales en los estudios de bachillerato oscilaron entre 8.0 y 8.5. En tanto que el perfil de CLI del subgrupo de los no aprobados en algún nivel se identifica principalmente por ser egresados del régimen público y de los subsistemas incorporados a la SEP, inscritos en PE relativos a Enfermería, Gerontología, Geografía y Planeación Urbana y Regional, o bien aquellos inscritos en las áreas de Ciencias Agropecuarias o de Educación y Humanidades.

Una de las indagatorias de especial interés se centró en la determinación del perfil de CLI de los egresados del Bachillerato UAEMéx, tomando en consideración, por un lado, que la banda básica de la prueba NELT contempla 150 horas de instrucción (*Cfr.* González, Vivaldo & Castillo, 2004: 34) y, por otro, que estos alumnos ya aprobaron cuatro cursos de inglés elemental, orientados al desarrollo de las cuatro habilidades, con un promedio de 65 horas cada uno y equivalentes a los niveles A1 y A2 del MCER. Asimismo, resultaba primordial averiguar cómo se diferenciaban esos resultados de los obtenidos por estudiantes provenientes de otros subsistemas de EMS.

En ese tenor, se observó que únicamente 30.5% de la muestra proveniente de la UAEMéx obtuvo una media aprobatoria en los primeros 24 reactivos. En la Figura 4 se aprecia la distribución de estudiantes aprobados y no aprobados en la banda básica de CLI, resaltando el desempeño satisfactorio de la Universidad del Valle de México (UVM) y del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores Monterrey (ITESM).

FIGURA 4. Distribución de aprobados y no aprobados en la banda básica de CLI por bachillerato de procedencia



Cabe mencionar que al comparar las medias porcentuales del nivel básico de CLI por bachillerato, los 1081 egresados de la Escuela Preparatoria de la UAEMéx se ubicaron en un punto intermedio de la tabla, con una media de 51.85% de respuestas correctas, registrándose un promedio mínimo de éstas de 50.76%, lo cual equivale a un rango de 8 a 24 aciertos. Resulta evidente señalar el desempeño inferior al mínimo satisfactorio, pero no nulo como se presentó en algunos casos en el estudio de la ANUIES de 2004. Adicionalmente, se compararon las medias del nivel básico de CLI por bachillerato mediante la prueba HSD de Tukey, en cuatro subconjuntos para $\alpha = 0.05$, enfatizando la posición intermedia alcanzada por los egresados de la UAEMéx, a sólo cuatro lugares de la UVM y del ITESM con porcentajes de 68.29 y 80.74, respectivamente. En tanto que el promedio porcentual de las instituciones restantes presentó un rango de 39.1 a 46.6% de respuestas correctas.

En atención al seguimiento de procesos estadísticos similares, se detectó que en las bandas intermedia y avanzada de CLI, los egresados del Bachillerato UAEMéx nuevamente logran ubicarse en la posición siete

de trece, con una media porcentual de 38.03% de una máxima de 66.95% de aciertos en el segunda banda, y de 34.8% de una máxima de 60.12% en el nivel avanzado. Esta evidencia revela que la mayoría de la población proveniente de la UAEMéx posee un perfil de competencia lingüístico bajo, en comparación con los egresados de la UVM y el ITESM, pero definitivamente sí cuentan con nociones elementales de inglés, sustentadas en procesos cognitivos de reconocimiento y discriminación de estructuras morfosintácticas complejas, aun cuando éstas no se cubren en los programas oficiales de inglés en el bachillerato. Sin embargo, este conocimiento no es lo suficientemente sistemático o sólido para alcanzar un nivel intermedio o avanzado en la batería de pruebas del NELT.

En términos generales, con respecto a los puntajes observados en las bandas intermedia y avanzada del NELT, se identifica que los resultados más favorables del estudio de CLI se perciben en el nivel inicial, en tanto que las diferencias de régimen de EMS previa, institución de procedencia, área de conocimiento y PE constituyen factores determinantes del perfil de CLI en los niveles superiores. En otras palabras, los índices de aprobación se reducen notablemente en cada banda, en la medida que el instrumento evalúa aspectos morfosintácticos de mayor complejidad lingüística, y éstos a su vez muestran correspondencia con los indicadores de bajo desempeño antes mencionados.

4.3. Niveles de desempeño de CLI

Con la finalidad de indagar acerca de otros factores de incidencia en el proceso de aprendizaje de inglés en el Estado de México, tales como los factores de desempeño propios de la población de bajo estudio, los cuales pudieran aportar datos de tipo más cualitativo, se tomó como referente la investigación: *Conocimientos y habilidades en matemáticas de los estudiantes de primer ingreso a las instituciones de educación superior del área metropolitana de la Ciudad de México*, a cargo de la Dra. Rosa Obdulia González Robles (2009) por parte de la ANUIES. En consecuencia, se obtuvieron índices de mayor precisión, relativos a los niveles de desempeño

en CLI a partir de la media y de la desviación típica del porcentaje de aciertos con base en los resultados obtenidos previamente. En ese sentido, se determinaron cuatro niveles de desempeño de CLI a partir de la media porcentual de 40.02% y la desviación típica promedio de 14.84%, considerando los mismos referentes del estudio de CLI; o sea, los resultados globales e individuales por banda, según se aprecia en la Tabla 2. A la luz de estos niveles, se establecieron correlaciones entre las variables iniciales con otros factores de incidencia, tales como: promedio de bachillerato, sexo, edad, modalidad educativa y el rendimiento en la sección de inglés del Exani II del Centro Nacional para la Evaluación Superior.

La estrategia planteada buscó respuestas complementarias ante un escenario que pudiera considerarse muy desalentador a simple vista, por lo que se consideró mandatario ubicar a la población de manera más precisa y diferenciada según su nivel de desempeño. En el caso específico de la UAEMéx, se advierte que los cuatro cursos de inglés impartidos en los planteles de su sistema dependiente abarcan un promedio máximo de 260 horas de estudio, de ahí que exista una diferencia de 140 horas conforme al diseño de la prueba de CLI. Además, los contenidos lingüísticos de los programas de inglés oficiales sólo guardan estrecha relación con los aspectos evaluados en la banda básica, y de manera muy parcializada con los correspondientes a la banda intermedia.

Otro factor de impacto es la ubicación de los cursos de lengua extranjera entre el segundo y quinto semestre del Bachillerato UAEMéx, lo cual conlleva interrupciones de siete meses en promedio, sin que el estudiante tenga acceso a instrucción formal en la lengua, en espera de su ingreso al primero o segundo periodo de la licenciatura. Esto inhibe la recuperación de conocimiento y desarrollo de habilidades lingüísticas y comunicativas a mediano y largo plazos.

Un primer hallazgo en el análisis de los niveles de desempeño es el hecho de que 76.9% de la población se concentra significativamente alrededor de la media porcentual, \pm una desviación estándar en los resultados globales de CLI, con un puntaje mínimo promedio de 22.35% y un máximo promedio de 71.81%, lo cual refiere una característica de cierta homogeneidad en la conformación de la muestra. Asimismo, al

TABLA 2. Distribución de los niveles de desempeño por bandas de la prueba de CLI

NIVEL DE DESEMPEÑO CON BASE EN LA MEDIA PORCENTUAL Y ± 1 O 2 DESVIACIONES ESTÁNDAR (= 14.84%)	BANDAS DE CLI DEL NIELT			Puntaje global
	Básica	Intermedia	Avanzada	
1	Menor a 29.6	Menor a 19.75	Menor a 17.96	Menor a 25.17
2	De 29.6 a menos de 48.2	De 19.75 a menos de 35.81	De 17.96 a menos de 34.07	De 25.17 a menos de 40.02
3	De 48.2 a 66.8	De 35.81 a 51.87	De 34.07 a 50.18	De 40.02 a 54.87
4	Mayor de 66.8	Mayor de 51.87	Mayor de 50.18	Mayor de 54.87

correlacionar los resultados del régimen educativo previo con el promedio de egreso, se pudo confirmar la relación directamente proporcional entre los niveles 3 y 4 de desempeño en CLI con los promedios más altos, indistintamente del tipo de régimen. Ello puede ser un indicador de que el factor humano, individual, debe tomarse en cuenta para no caer en afirmaciones generales sin el debido sustento metodológico.

Un factor preponderante en la determinación del perfil de CLI es la diferencia en el nivel de desempeño en la banda básica, alcanzado por grupos de edad y sexo. Los estudiantes con edades entre 16 y 18 años mostraron una mejor actuación en el nivel elemental, superando los hombres a las mujeres. En tanto que, en el grupo de 25 años o más, ellas alcanzaron una mejor ejecución en los niveles 3 y 4. Respecto de las bandas intermedia y avanzada, los estudiantes con edad por encima de los 19 años consiguieron porcentajes ubicados en los niveles 3 y 4 de desempeño. Esto pudiera dar cuenta de un proceso de formación alterna en la lengua en los casos de imposibilidad de ingreso al nivel superior de manera inmediata al término del bachillerato, en los cuales destinan ese lapso de espera para estudiar inglés.

En concordancia con los resultados del estudio de CLI planteados al inicio de esta sección, se advierte de igual forma que las licenciaturas con mejores niveles de desempeño en las bandas intermedia y avanzada fueron: Medicina, Biotecnología, Diseño Industrial, Comunicación, Gastronomía, Artes Teatrales, Ingeniería Química e Ingeniería en Sistemas Energéticos Sustentables, independientemente del régimen o institución educativa previa.

Otra relación estrecha se manifiesta entre los niveles de desempeño establecidos y los grupos de rendimiento: inferior, bajo, medio y alto establecidos en la presente investigación para el análisis de los resultados de la sección de inglés del Exani II. Estas variables también se correlacionaron con el bachillerato de procedencia, lo que permitió obtener parámetros muy precisos acerca de la distribución en los niveles de desempeño de acuerdo a los grupos de rendimiento en dicho examen, observando una consistencia notable en el análisis conjunto de los instrumentos NELT y Exani II.

Un hallazgo importante, aunque no contundente debido a la presentación de un caso aierato intercultural (indígena), fue que el estudiante se ubicó en el nivel 3 de desempeño en CLI global y en el nivel 4 —aprobatorio— en la banda básica. Esto quizás puede ser un dato que confirme el impacto de habilidades lingüísticas previamente desarrolladas durante la adquisición de una lengua materna para facilitar el aprendizaje de otra.

5. CONCLUSIONES

Al término de la investigación se determinaron varios rasgos del perfil de competencia lingüística en 68.9% de la matrícula de nuevo ingreso al nivel superior de la UAEMéx en el Valle de Toluca, generación 2011-2016. Lo anterior mediante una muestra estratificada por área de conocimiento y con base en las investigaciones realizadas por González, Vivaldo y Castillo (2004), principalmente, y por González Robles (2009) de manera complementaria. Los resultados obtenidos en 2011 y 2012 en la UAEMéx fueron un tanto similares a los obtenidos en el estudio realizado en las nueve IES de la zona metropolitana de la Ciudad de México. Al respecto, se subraya que, a diferencia del estudio de la ANUIES en 2004, los porcentajes de respuestas correctas mínimo y máximo fueron de 4.17 y 100% en el presente estudio, sin registrarse un caso con valor a cero aciertos. Esto es congruente con la desviación típica promedio de 18.60%, lo que refiere cierta homogeneidad en la población muestreada de 3874 alumnos.

Entre los factores de mayor incidencia en el perfil de CLI al ingreso a estudios de licenciatura se encuentran la institución de procedencia y ubicación geográfica de ésta en el Estado de México, el área de conocimiento y PE de inscripción. Esto incorpora una evidencia de las condiciones de inequidad educativa en la entidad, respecto del aprendizaje de la lengua extranjera en el Valle de Toluca y en sus áreas periféricas. En todo caso, se pone de manifiesto la necesidad imperiosa de articular acciones estratégicas de carácter interinstitucional para proceder

a la evaluación y reestructuración curricular en la materia de lengua extranjera al interior del Estado de México, tanto en las instituciones públicas como privadas. Del mismo modo, queda pendiente asumir la responsabilidad colectiva de asegurar condiciones de igualdad para el acceso a recursos económicos y educativos en beneficio de la comunidad docente y estudiantil, mediante las cuales se promueva el aprendizaje de inglés como una herramienta indispensable de comunicación en el mundo globalizado actual.

El análisis de los índices de discriminación y de facilidad, con base en las frecuencias de respuesta por reactivo, denota que un factor adicional de impacto en la ejecución de la prueba de CLI radica en la confusión recurrente en la elección de formas sintácticas similares que aparentemente aportan el mismo significado o mensaje comunicativo. De igual forma, se hacen evidentes errores de concordancia sintáctica en la selección de la opción correcta. Estas faltas pueden constituir un indicador de que el estudiante enfoca su atención en la idea del mensaje más que en la forma gramatical correcta de su expresión, lo cual coincide con los descriptores de CLI del MCER.

A modo de síntesis, se puede aseverar que si bien se encontraron respuestas a las interrogantes iniciales de la investigación, el estudio complementario relativo a los niveles de desempeño, con sustento en el trabajo coordinado por González Robles (2009) permitió correlacionar otras variables complementarias a la investigación pionera realizada por González, Vivaldo y Castillo (2004) desde una dimensión un poco más holística. Con ello se plantean otros horizontes para un estudio del perfil de CLI posterior, sin soslayar la importancia de tomar en cuenta el factor humano, social, desde una perspectiva quizás más fenomenológica, que considere aspectos mucho más puntuales del contexto social educativo.

Finalmente, se advierte la presencia de otros factores de incidencia por explorar en futuros proyectos de investigación relativos al perfil de CLI en el Estado de México, tales como: antecedentes de formación en lenguas extranjeras; diseño, instrumentación y evaluación curricular; análisis del perfil profesional de los docentes de segunda lengua, parti-

cularmente en las zonas suburbanas y marginadas de la entidad; posicionamiento de la lengua inglesa y de su cultura en el contexto educativo específico; equidad en la disponibilidad de medios y recursos para el desarrollo profesional de los docentes y para el estudio independiente de los estudiantes; fuentes de acceso al uso de la lengua extranjera fuera del aula en el entorno social, así como en torno a los rasgos distintivos sociales, económicos, educativos y culturales de la población mexicana en cada municipio o localidad, los cuales promueven o inhiben el aprendizaje de la lengua inglesa.

REFERENCIAS

- BACHMAN, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- CHOMSKY, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Massachusetts: MIT Cambridge.
- CONSEJO DE EUROPA (Eds.) (2002). *The Common European Framework of Reference for Languages*. Estrasburgo: Council of Europe. Recuperado de http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf (Consulta: 20 de mayo, 2013).
- DA SILVA GOMES, H., & SIGNORET, A. (2005). *Temas sobre adquisición de una segunda lengua*. México: Trillas.
- ESTRADA, M. E. (2013). *La competencia lingüística en inglés de los alumnos de nuevo ingreso a estudios profesionales de la UAEMéx: su medición y factores de incidencia*. Tesis de Maestría en Lingüística Aplicada. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- FOWLER, W. S., & COE, N. (1979). *Nelson quickcheck placement tests*. Londres: Longman.
- GASCA PLIEGO, E. (2013). *Agenda estadística 2012. Toluca, Estado de México*. México: Universidad Autónoma del Estado de México/Secretaría de Planeación y Desarrollo Institucional.
- GONZÁLEZ, R.; VIVALDO, L., & CASTILLO, M. (2004). *Competencia lingüística en inglés de estudiantes de primer ingreso a instituciones de educación superior*

- del área metropolitana de la Ciudad de México*. México: ANUIES/UAM Unidad Iztapalapa.
- GONZÁLEZ ROBLES, B. (Ed.) (2009). *Conocimientos y habilidades en matemáticas de los estudiantes de primer ingreso a las instituciones de educación superior del área metropolitana de la Ciudad de México*. México: Consejo Regional del Área Metropolitana de la ANUIES.
- HUGHES, A. (2003). *Testing for language teachers* (2a. ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- HYMES, D. (1972). On communicative competence. En J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics. Selected readings* (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin.
- McNAMARA, T. (2008). *Language testing in China*. Oxford: Oxford University Press.
- POLITZER, R. (1983). Linguistic and communicative competence of Mexican-American pupils and their relation to motivation, length of residence, and scholastic achievement. Stanford University. *Bilingual Education Paper Series*, 6(9), 2-65.
- PURPURA, J. (2005). *Assessing grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SCHNEIDER, B. (2004). Building a scientific community: the need for replication. *Teachers College Record*, 106(7), 1471-1483.
- YOUNG-SCHOLTEN, M. (1999). Focus on form and linguistic competence: Why Krashen is still right about acquisition. En *Proceedings of the Annual Meeting of the American Association Applied Linguistics*. Durham: University of Durham.

9. Relato de experiencias en el desarrollo de una competencia: prácticas interculturales de estudiantes de inglés y español

EMMA JIMÉNEZ LLAMAS
Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras
Centro de Enseñanza para Extranjeros
Universidad Nacional Autónoma de México
ejimenez@cepe.unam.mx

RESUMEN

A fin de desarrollar las competencias lingüísticas e interculturales de l@s¹ estudiantes de inglés y de español lengua extranjera (LE), hemos realizado una serie de prácticas en el marco de un club de conversación. En este trabajo expondremos cómo llegamos a esas prácticas interculturales en particular, la experiencia en las prácticas mismas, los comentarios que ha habido por parte de l@s participantes y las perspectivas de un intercambio que se podría programar entre estudiantes de lenguas en condiciones similares.

Palabras clave: interculturalidad, producción oral, conversación, intercambios orales y escritos, intercambios electrónicos

1. INTRODUCCIÓN

En las prácticas interculturales presenciales que hemos organizado entre estudiantes de inglés LE del Centro de Enseñanza de Lenguas

¹ Haremos uso de la arroba (@) como abreviación para indicar las formas masculina y femenina de las palabras, de modo que englobe ambos sexos o bien que el texto se entienda con género no marcado; estamos conscientes de que este uso no es aceptado por la Real Academia Española ni por diversos manuales de estilo. Al respecto, véase <http://www.wikilengua.org/index.php/Arroba>

Extranjeras (CELE-UNAM) ahora Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción ENALLT) y de español LE del Centro de Enseñanza para Extranjeros (CEPE-UNAM), hemos recogido las experiencias de otros intercambios realizados por diferentes medios: foros electrónicos, wikis y presentaciones de estudiantes de la lengua meta como visitantes en cada Centro. Para ambas poblaciones de estudiantes, estas “prácticas interculturales” han resultado muy motivadoras. Prueba de ello son los comentarios que dejaron en la wiki del grupo, donde abrieron una página para comentar los intercambios. Estos intercambios han tenido por finalidad ir desarrollando la competencia para interactuar con personas de otras lenguas-culturas.

En este trabajo hablaremos de los antecedentes de las prácticas interculturales que tuvieron lugar en el marco del club de conversación del CEPE; la experiencia en las prácticas mismas; los comentarios de los estudiantes, y las perspectivas de otros intercambios por diferentes medios, presenciales y electrónicos.

2. ANTECEDENTES

Como profesora de Español LE en el CEPE y de Inglés LE en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la UNAM, siempre he buscado diferentes medios para poner en contacto a l@s estudiantes de una y otra lengua-cultura. Cabe recordar que es en la interacción con personas cuyos marcos perceptuales y de valores son diferentes en donde cobramos conciencia de los esquemas mentales propios, esquemas desde los que percibimos e interpretamos nuestras experiencias en el mundo; es también en la interacción en donde nos damos cuenta de los recursos lingüísticos y socioculturales de que disponemos para ir logrando una comunicación intercultural eficiente. Me sitúo entonces en el marco propuesto por el interaccionismo sociodiscursivo (Bronckart, 2007: 9), el cual postula que las “prácticas de lenguaje situadas” (textos y discursos) son instrumentos del desarrollo humano, en este caso, del desarrollo de las competencias sociolingüísticas de quienes estudian otra lengua-cultura. Este enfoque propone reflexionar sobre las prácticas y los problemas de intervención en

las prácticas (especialmente en el ámbito educativo y formación de personas), propuesta que subyace en este relato de prácticas interculturales.

Desde la perspectiva intercultural, estos intercambios pueden considerarse, igual que la cultura, como “un conjunto de experiencias que ponemos en contextos subjetivos e históricos” (Kramsch, 2011: 355; traducción propia). A fin de volver intersubjetivas estas experiencias y sustraerlas en la medida de lo posible a la fragmentación y manipulación en forma de estereotipos que, advierte Kramsch, pueden sufrir en los medios de comunicación y en el ciberespacio, en estos intercambios interculturales hubo siempre un espacio de reflexión para los grupos participantes, con retroalimentación por parte de representantes de la lengua-cultura meta.

En este marco teórico se desarrollaron los intercambios presenciales y por medios digitales que aquí presento. Cada uno constituyó un proyecto independiente, en el sentido de que cada uno respondió a las posibilidades y necesidades del grupo de estudiantes y profesoras involucradas. Sin embargo, con cada proyecto obteníamos enseñanzas que servían para el siguiente intercambio, de modo que, como responsable, fui incorporando y eliminando elementos que facilitaban u obstaculizaban el fluir de los intercambios. Así, por ejemplo, en la segunda experiencia sustituimos el uso del foro por el de una wiki, en virtud de la mayor flexibilidad que ésta ofrecía al grupo para consultar de modo permanente las intervenciones de cada un@ de l@s participantes. La práctica de interacción presencial se dio en los últimos años, cuando dos comunidades de aprendizaje de lenguas que se encontraban en el mismo campus se pusieron en contacto. Expondré en el siguiente apartado cómo se dio el desarrollo de estos intercambios.

3. PRIMERA EXPERIENCIA: FOROS E INTERCAMBIO A TRAVÉS DE CORREO ELECTRÓNICO

Una de las primeras experiencias sistematizadas de intercambio fue la de conectar a l@s estudiantes del CELE con l@s de la Universidad de Washington en St. Louis, Estados Unidos, a través de correos electró-

nicos y foros en el año 2004. Si revisamos el programa del intercambio someramente (véase Anexo 1), nos damos cuenta de que se alienta el conocimiento mutuo de cada participante y de que está centrado en un producto final: escribir en la lengua meta un ensayo sobre alguna de las celebraciones del otro país. Para elaborarlo, tuvieron la asesoría de un/a estudiante de la lengua-cultura meta, tanto para obtener información de manera “etnometodológica” como para aspectos lingüísticos. En la elaboración de esta tarea tuvimos en cuenta que las celebraciones constituyen una puerta de entrada al mundo simbólico y de valores de una sociedad, así como a la experiencia afectiva, de relaciones interpersonales, al compartir una fiesta. Describir y explicar uno de estos eventos a alguien de otra cultura les dio la oportunidad de expresar su sentir profundo, de reflexionar y, a la vez, de compartir lo que ha significado participar en dicho evento; por otra parte, su correspondiente pudo proporcionarles elementos externos que les ayudaran a resignificar esa celebración. La tarea acercó a ambos grupos, de manera afectiva e intelectual, a esa manifestación de la cultura.

Con este procedimiento nos proponíamos iniciar el desarrollo de la competencia intercultural en l@s estudiantes de las dos universidades; como señala el marco Competency Framework for Effective Intercultural Interaction, elaborado por el grupo de trabajo de la Universidad de Warwick,² una buena estrategia para lograr una comunicación intercultural efectiva es hacer preguntas explícitas a miembros de la comunidad meta. Asimismo, la tarea motivaba a l@s estudiantes a hacer uso de la lengua meta y les ofrecía la oportunidad de desarrollar otras estrategias de aprendizaje, tales como sentirse “confident in ability to pick up and use foreign languages/ tr[y] out words and expressions in unfamiliar languages”.³ Agregaríamos que la colaboración en la realización de esta tarea contribuyó a la integración de los grupos, así como a compartir conocimientos y perspectivas en un ambiente propicio.

² Véase www2.warwick.ac.uk/fac/cross_fac/globalpeople/competency/ (Consulta: 25 de noviembre, 2016).

³ En http://www2.warwick.ac.uk/fac/cross_fac/globalpeople/competency/communication/ (Consulta: 25 de noviembre, 2016).

Como encuentro intercultural, los foros que se programaron en el intercambio constituyeron un buen vehículo para el desarrollo de las competencias lingüística e intercultural. Por ejemplo, en el primero, *American Holidays and Celebrations/ Fiestas y celebraciones mexicanas*, en el que se abordaba el tema que después tendrían que elaborar con más detalle en el ensayo, vemos que hay respuesta directa a la pregunta del estudiante del CELE y comentario (comparación) acerca de lo que dijo sobre México:

FORUM SCHEDULE UNAM-WASHINGTON UNIVERSITY STUDENTS

- **FORUM #1 → SEPT 29TH-OCT 1**

AMERICAN HOLIDAYS AND CELEBRATIONS (IN ENG)

SEE SEPARATE INSTRUCTIONS FOR PARTICIPATION IN THIS FORUM.

- **B. QUESTIONS/ANSWERS
REGARDING THEIR PROPOSAL.**



FORUM UNAM-WU STUDENTS

- **4TH July**

Hi Friends I want to know about this day, I know that this day is an Independence Day for you, but tell me: What do you do in that specific day? For example, here in Mexico there are a "Desfile del Ejercito Mexicano" and the day before we go to the "Zocalo" and the President gives a kind of speech. Thanks!!

Enviado por G - 00:28:41 / 2004-10-02

10

RE: 4TH July

- In my community, we have a big gathering at our community center. There are games for the kids to play, the fathers usually barbeque food, and the mothers usually organize events and prepare other food like salads and desserts. There are swimming, biking, and running contests that older kids and younger adults participate in. At night, some families go to an amusement park or a city to watch fireworks.

Enviado por J - 23:03:09 / 2004-10-03

11

La confianza para escribir en la lengua meta se fue construyendo a lo largo del intercambio, cuando en grupo reflexionamos en que las formas de la lengua meta que usaban l@s estudiantes tenían ciertas características específicas que se alejaban de la norma, pero que no impedían la comunicación (por ejemplo, “in that day”), formas que se irían transformando gracias a que las trabajaron en clase al haber surgido en el intercambio.

En el modelo de la Universidad de Warwick que tomamos como referencia para analizar la interculturalidad, este objetivo queda enunciado en la sección Communication: “Building of shared knowledge and mutual trust: Discloses and elicits background information that is needed for mutual understanding and meaningful negotiation”.

Así, durante el intercambio se revisaba en clase la gramática utilizada por los dos grupos y se ponía atención en la manera en que se expresaban l@s hablantes nativ@s. Se tenían así dos fuentes de aprendizaje gramatical, pragmático y sociocultural.

En las instrucciones para la participación en el foro (véase Anexo 2) se establecía que primero harían un comentario sobre lo que decían sus compañer@s y después lo ampliarían con su propia contribución. Tenían que hacer esto en inglés y en español, dependiendo del foro y la lengua de partida. Nuestro propósito era que pudieran hablar de lo propio e investigar sobre la cultura meta en ambos idiomas, a fin de darse cuenta y reflexionar sobre lo que ya sabían, además de aprender nuevas formas y contenidos de sus compañer@s.

4. SEGUNDA EXPERIENCIA: WIKIS Y SKYPE

En otros intercambios que tuvimos en 2009 y 2011 con el Clarendon College, en Arkansas, Estados Unidos, y la Universidad de Guelph, en Ontario, Canadá, recurrimos a dos herramientas tecnológicas que nos permitían la interacción diferida y simultánea: las wikis y Skype. L@s estudiantes pudieron realizar interacciones orales de persona a persona mediante el uso de Skype y, a la vez, tenían tod@s acceso a las tareas e intervenciones en la wiki.

Veamos algunos ejemplos de este intercambio en la wiki:

1. Hello, A. This is the last task of this exchange, I want to tell you that It was a very interesting experience for me, I learned a lot and I'm glad to have meet you. Maybe someday we could meet in person. I want to thank you for everything that I've learned. I hope you to finish your semester with very high notes and have a lot of fun on holidays. Whatever you want, you have my data, my email is X .Remember, here in Mexico you have a friend. Bye.

H.

2. Hola, H!

Era mucho gusto de hablar contigo por el skype. Parece que tienes una vida bien similar a la mía aunque vivas en México.

Y por supuesto que tenemos nuestras diferencias, especialmente en nuestros gustos de la música, jaja. A mi me gusta la música pop, bailable, y indie / alternativa, pero a ti te gusta la musica rock como Radiohead! Lo que más me impresionó era que la escuela/ educación alla en México es tan barato comparado a lo que se paga aqui en Canada. Seria maravilloso si podría ir a vivir allá solo para estudiar, y después regresar cuando termine mis estudios, no crees que es una buena idea? Jaja!

Mira que lastima que no recibiste mi mensaje, lo mande ayer también pero parece que no lo grabe antes que me sali del wikispaces, jaja! :(muchas gracias por todo H., igual tu, tu tienes una amiga aqui en Canada, quedate en contacto conmigo! Mi email es: [...] si necesitas ayuda con el ingles o cualquier cosa. Talvez me ayudas con un quiz que tengo con THE SPACE y THE CD jaja, muchas gracias otra vez!! Adiós :)

-A

Al despedirse, l@s estudiantes reflexionan en lo que aprendieron, en sus diferencias y similitudes, y expresan su deseo de mantener el contacto, aunque probablemente para ello se requeriría de un programa estructurado que planteara actividades para intercambiar ideas, conocimientos, puntos de vista y trabajo sobre la lengua en un ambiente académico y social.

Aparecen en estos mensajes dos temas que, por su relevancia, valdría la pena explorar con otros grupos: las divergencias en los sistemas de educación y las desigualdades sociales. Se podría reflexionar sobre lo que significa para un país que la sociedad en su conjunto se haga cargo de la educación de una persona, del costo que ello conlleva, y que al desplazarse después la persona a otro país sea éste el que reciba el beneficio de esa formación. Junto con el de las desigualdades económicas y sociales, este tema puede debatirse desde una perspectiva intercultural, tomando en cuenta lo que Kramsch (2011: 356) señala respecto al desarrollo de la competencia intercultural:

the development of intercultural competence is not only a question of tolerance towards or empathy with others, of understanding them in their cultural context, or of understanding oneself and the other in terms of one another. It is also a matter of looking beyond words and actions and embracing multiple, changing and conflicting discourse worlds, in which 'the circulation of values and identities across cultures, the inversions, even inventions of meaning, [are] often hidden behind a common illusion of effective communication'.⁴

5. TERCERA EXPERIENCIA: VISITAS RECÍPROCAS DE ESTUDIANTES DE INGLÉS Y ESPAÑOL, LE

A fin de que l@s estudiantes tuvieran la oportunidad de desarrollar la competencia intercultural por diferentes medios, desde 2010 emprendí la iniciativa de invitar, en cada curso que impartía, a dos o tres estudiantes del CEPE para que platicaran con l@s estudiantes del CELE e intercambiaran correos electrónicos e invitaciones para otros encuentros informales. En reciprocidad, invitaba a dos o tres estudiantes mexican@s (y algún/a profesor@) del CELE a conversar con l@s estudiantes del CEPE.

⁴ Kramsch, Zarate & Lévy (2008: 15), citado por Kramsch (2011).

Al igual que con los intercambios escritos vía correo electrónico, foro, wiki y Skype que hemos tenido con estudiantes de la Universidad de Washington, Clarendon y Guelph, el objetivo ha sido que interactúen con hablantes de la lengua-cultura meta a fin de que experimenten los encuentros y desencuentros que ello supone, y a partir de estas experiencias reflexionen y desarrollen las competencias lingüística e intercultural. Para precisar lo que entendemos por *competencia intercultural*, tomaremos en cuenta otro aspecto de esta competencia:

While communicative competence was based on an assumption of understanding based on common goals and common interests, intercultural competence presupposes a lack of understanding due to divergent subjectivities and historicities (Kramsch, 2011: 356).

Diferencias en las historias, en las perspectivas, en lo que significa decir algo de una manera, o que alguien lo diga en un contexto determinado, todo eso es lo que pueden ir aprendiendo y resolviendo l@s estudiantes en sus interacciones con hablantes de la lengua-cultura meta.














Para estas visitas, l@s estudiantes preparaban preguntas para l@s visitantes de la lengua-cultura meta y concluían con un resumen de lo que habían aprendido. Uno de los temas en estos encuentros fue hablar sobre expresiones de la variante mexicana juvenil del español, tema sobre el que generalmente tienen muchas preguntas l@s estudiantes extranjero@s en México. Una estudiante publicó en *Flores de Nieve*, revista electrónica escrita por estudiantes y profesores de español LE y áreas de cultura del CEPE-UNAM, el producto de una de estas investigaciones *in situ* sobre el tema de los vocablos propios de México. Pueden leerlo en www.floresdenieve.cepe.unam.mx/veintidos/cepe-nanase-2b-primavera-2009.php:

En muchas ocasiones el número de invitad@s del CEPE en el CELE se debió a que en los grupos del primero hay solo dos o tres estudiantes de habla inglesa, aunque en diversas ocasiones se han ofrecido a asistir a los intercambios estudiantes de otras lenguas con conocimiento del idioma inglés. No obstante que el nivel de dominio de estos estudiantes no nativohablantes ha variado mucho, a todos les ha resultado enriquecedor platicar con alguien de otro país en inglés y en español como los idiomas en común.

En este espíritu de intercambio cultural, en el marco de la línea de investigación Lengua, Cultura y Literatura, del CELE, en 2013 invitamos a l@s estudiantes del CEPE a presentarse junto con profesoras y estudiantes del CELE en el evento Bebidas y Rituales, realizado en el auditorio Rosario Castellanos. Pueden ustedes leer la nota que al respecto apareció en un blog de la UNAM:⁵

⁵ Disponible en: <http://aunamnoticias.blogspot.mx/2013/03/bebidas-y-rituales-de-mexico-y-el-mundo.html>

La presentación de l@s estudiantes de Corea, Congo, Japón (en español) y México (en inglés), y de la profesora Carmen Contijoch, del Departamento de Inglés, quedó publicada en la revista electrónica *Flores de Nieve*, número treinta:⁶

<p><u>El té inglés</u></p> <p>por Maria del Carmen Contijoch Escontria</p> <p>Hablar de té en Inglaterra es hablar de toda una tradición de años. Se podría decir que casi toda la población Inglesa toma té, gusta de tomar té todos los días y a todas horas. En mi experiencia personal, me volví adicta a tomar té cuando viví en Londres, Inglaterra. (...)</p> 	<p><u>'Guk Hwa Ju', un licor tradicional de Corea</u></p> <p>por Marie Kwon y Yena Heo</p> <p>Vamos a presentarles un licor tradicional de Corea que se llama 'Guk Hwa Ju'. Para elaborarla, se pone un crisantemo amarillo en un licor blanco. Lleva 900 años de tradición. Especialmente el 9 de septiembre del calendario lunar, está lleno de la gran energía del sol. (...)</p> 	<p>Junio de 2013</p>  
<p><u>La yujacha, un té coreano</u></p> <p>por Kim Soolhyun (Sonia)</p> <p>La yuja es un cítrico. Tiene apariencia de una pequeña naranja. El color es amarillo o verde y el sabor es parecido al de la toronja. Contiene tres veces más vitamina C que el limón. (...)</p> 	<p><u>El sake, bebida tradicional de Japón</u></p> <p>por Masaji Sasayama</p> <p>Los ingredientes principales del SAKE son solamente arroz, varios tipos de levaduras y agua. Por eso, la calidad de cada ingrediente es muy importante. Especialmente del arroz y del agua. El arroz tiene que descascarse. ¿Por qué? (...)</p> 	 
<p><u>El likutcha, bebida signo de reconciliación y unidad</u></p> <p>por Venance Kalombo</p> <p>En la sociedad tradicional, esta bebida era signo de reconciliación y de unidad. Para tratar los problemas del pueblo, el rey llamaba a todos los sabios del pueblo y bebían lukutu para resolverlos. Antes de iniciar la ceremonia, el rey arrojaba al suelo lukutu para invocar la presencia de los antepasados y así poder resolver los problemas que aquejaban al pueblo. (...)</p> 	<p><u>La comida de Chichibu, en Japón</u></p> <p>por Kazuya Okamura</p> <p>Antes del siglo X, la gente de Chichibu eran cazadores y comían los animales asados, venado, jabalí, oso. Y en las montañas crecían las plantas silvestres comestibles de montaña; se dice que las comían como sopa. (...)</p> 	 
<p><u>Ponche mexicano/Mexican Fruit Punch</u></p>	<p><u>El soju, otro licor tradicional de Corea</u></p>	

No recibimos los escritos de otras profesoras que participaron en el evento, muy ameno y acompañado de las bebidas que se presentaban, de ahí que hayan hecho falta las presentaciones de la ceremonia del té en Rusia y del tepache de México.

Para ambos grupos, CELE-CEPE, estas experiencias que tuvieron lugar antes de las “prácticas interculturales”, realizadas éstas ya en el marco del Club de Conversación del CEPE, resultaron siempre muy motivadoras. Prueba de ello son los comentarios que dejaron en los wikis de cada grupo, donde abrieron una página (como parte del trabajo de clase) para comentar los intercambios.

⁶ Disponible en: www.floresdenieve.cepe.unam.mx/treinta/bebidas.php

En la wiki del grupo del CEPE, por ejemplo, un estudiante sugirió sutilmente repetir la experiencia que le habían contado l@s estudiantes del curso anterior. Escribió el estudiante:

3. Y luego, sería bueno que nosotros hiciéramos una presentación sobre nuestros países para los mexicanos. Porque tal vez los mexicanos quisieran conocer nuestras culturas.

Cuando visitaban el CELE, los temas que trataban l@s estudiantes del CEPE eran los de esperarse en un primer encuentro: presentarse, hablar de su ciudad, de lo que hacen en México. En estos encuentros, la mitad del tiempo hablaban en inglés y la mitad en español.

Por alguna causa, los “encuentros informales” que se agendaban para realizarse por cuenta de l@s estudiantes se concretaron sólo en determinadas ocasiones. Por lo que informaron, parecía que lo que necesitaban para seguir interactuando era un marco más formal y con actividades programadas (aunque siempre apuntan en sus comentarios que desean hablar más libremente, sin programa ni tiempo establecido). Por otra parte, sólo había oportunidad de invitar a dos o tres estudiantes de habla inglesa que formaban parte del curso que imparto, como había indicado antes.

6. PRÁCTICAS INTERCULTURALES CELE-CEPE EN EL MARCO DEL CLUB DE CONVERSACIÓN DEL CEPE

Ante el deseo de que los encuentros tuvieran más sistematicidad, en 2012 decidí proponerle al Departamento de Actividades Lúdicas y Culturales del CEPE, que coordina el Club de Conversación de coreano, japonés y chino (y ha tenido sesiones de francés, aunque hasta entonces no había tenido de inglés), que proporcionara para el grupo del el espacio y el apoyo logístico necesarios para realizar cuatro sesiones de intercambio CELE-CEPE.

Bajo la dirección de este Departamento de Actividades Lúdicas y Culturales, la ludotecaria y un equipo de voluntari@s apoyan con mucha eficiencia las labores de difusión, formateo de materiales didácticos y actividades lúdicas de este club.

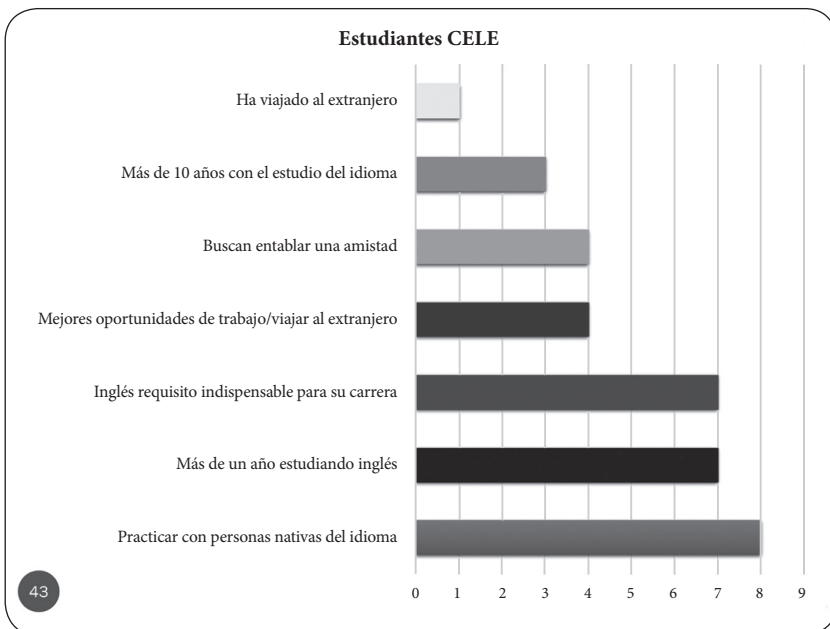
Las sesiones CELE-CEPE tienen lugar en una sala amplia, en donde se dispone de mesas para formar equipos. También cuenta con equipo para proyectar videos, lo cual ha servido para proyectar escenas de películas, que después comentan los estudiantes con una tarea diferente para cada idioma.

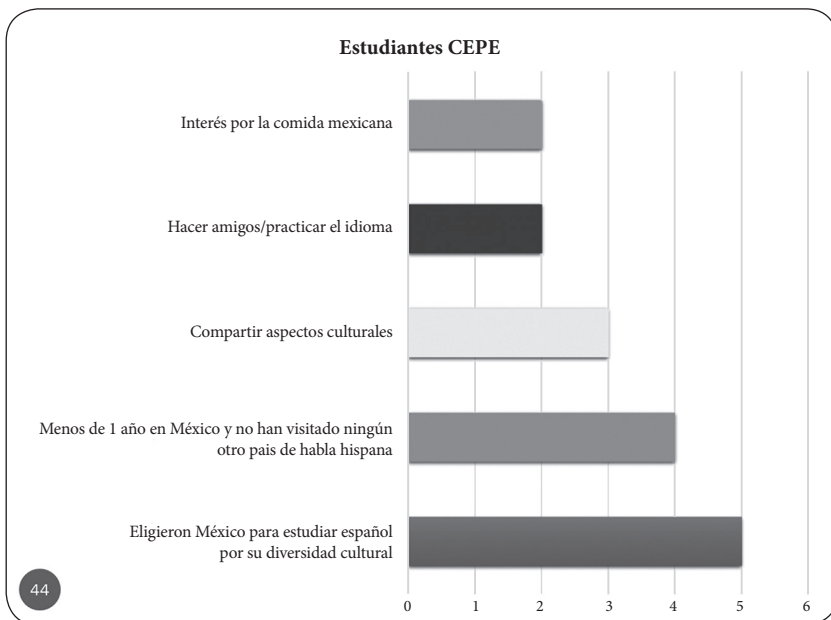
El número de estudiantes del CEPE que han acudido ha variado, pero oscila entre cinco y ocho en cada sesión. Así que hemos dividido la sala en grupos de cinco del CELE por uno del CEPE, lo que brinda a l@s estudiantes mexican@s la oportunidad de interactuar lo más personalmente posible. L@s participantes del CEPE han sido de diversas nacionalidades: inglesa, canadiense, estadounidense, australiana, congoleña, japonesa, polaca, israelí y bareiní, entre otras. Como ya hemos señalado, algun@s no tienen el inglés como lengua materna, y en algunos casos su conocimiento de este idioma no es tan profundo. Pese a ello, el interés que siempre despierta el contacto y conocimiento de otras culturas ha sido suficiente para que ambos grupos se esfuercen por comprenderse en inglés y español como L1, L2, L3 o incluso L4.

En estas prácticas resultó cada vez más necesario elaborar actividades que desarrollaran de modo más sistemático la competencia intercultural, la cual, desde una perspectiva discursiva y simbólica, señala Kramsch (2011), tiene que ver con la capacidad para interpretar los símbolos; constituye un proceso en el que el hablante se posiciona a la vez dentro y fuera de lo que dicen los otros, reconoce el contexto históricamente determinado en el que se realizan las interacciones, cuestiona categorías establecidas de nacionalidad, de género, de etnia, tales como “alemana, estadounidense”, “hombre, mujer”, “blanco, negro” y las coloca en sus contextos históricos y subjetivos; juega con la tensión entre texto y contexto y reflexiona sobre lo que sucede en las interacciones entre gente que habla lenguas distintas y ocupa posiciones diferentes, a veces desiguales.

Pensando en este objetivo, se propuso que estos intercambios, que anteriormente se habían denominado “Intercambios CELE-CEPE”, se llamaran “Prácticas interculturales”, aunque oficialmente se anuncian como “Club de Conversación”. Creo que para l@s estudiantes extranjero@s ha resultado más claro llamarlos “Intercambios CELE-CEPE”. Ese es uno de los puntos en los que tenemos que reflexionar. “Intercambios” tiene presente el elemento de “encuentro” y de “conversación”.

A fin de preparar las prácticas, la maestra María Teresa Mallén, del CELE, y yo elaboramos un cuestionario para conocer necesidades e intereses de l@s estudiantes de ambos centros (véase Anexo 2). Desafortunadamente, aunque enviamos o entregamos el cuestionario antes de las sesiones, los resultados los fuimos recolectando en el transcurso de las mismas, por lo que no fue posible tomarlos como guía para su preparación. A continuación se presentan algunos de los datos obtenidos:





El título “Prácticas interculturales” se propone poner de relieve el desarrollo de la competencia intercultural, que implica desarrollar las estrategias expuestas en el modelo del grupo de Warwick, reunidas en cuatro apartados:⁷ *Knowledge and ideas*, *Communication*, *Relationships* y *Personal Qualities and Dispositions*.

El desarrollo de cada sesión ha seguido en general el siguiente esquema:

1. Juego para romper el hielo (en español) en mesas de 4-5 estudiantes.
2. Actividad para conocerse, una en cada idioma.
3. Actividad de interacción sobre temas de interés que se negociaban antes, en clase con l@s estudiantes (una en cada idioma).
4. Retroalimentación: resumen por parte de un/a integrante de cada mesa.

⁷ Disponible en: www2.warwick.ac.uk/fac/cross_fac/globalpeople/competency/

5. Comentarios generales sobre lo que les pareció extraño/interesante durante el intercambio.
6. Revisión de léxico, estructuras y expresiones que surgieron durante la actividad y que resultaron importantes para la comunicación.
7. Actividad lúdica de cierre.
8. Plática libre ocasional de l@s estudiantes.

Las actividades lúdicas han corrido a cargo de la ludotecaria y su equipo. Como ya habíamos indicado, los materiales para las demás actividades han sido elaborados o adaptados por mí y llevados a un formato adecuado por el equipo del Departamento de Actividades Lúdicas y Culturales; vale la pena subrayar que este apoyo del Departamento ha resultado decisivo para el buen desarrollo de las prácticas.

Parece que la fórmula de actividades programadas y tiempo para platicar libremente resulta muy eficaz para la consolidación de los grupos. Las actividades lúdicas de inicio relajan la atmósfera y bajan el filtro afectivo, de modo que cuando empiezan las otras actividades, ya se ha establecido un buen *rapport* en el grupo. Seguir con una actividad centrada en conocerse les permite hablar de sí mism@s y practicar actos de habla básicos, con lo que desarrollan confianza en su capacidad de comunicación y negociación de significados. Después de esta actividad, se desarrolla otra que tiene una parte en español y otra en inglés, y ha tenido como objetivos:

- a) Conocer sobre la lengua-cultura meta: *Presenta un cd/ música de tu país.*
- b) Hablar sobre temas polémicos: *Is there any important health problem in Mexico/your country?*
- c) Exponer opiniones: *Some people say Mexicans have (very) bad eating habits. Do you think that is true?*
- d) Encontrar soluciones a problemas: *Hagan algunos comentarios sobre el desarrollo de esta sesión y sugerencias para la sesión siguiente.*

Cabe ejemplificar lo anterior con la práctica de principios de noviembre de 2013, a propósito de las festividades de Halloween y Día de Muertos:

Sesión del 4 de noviembre

- How do you celebrate Halloween/ another holiday?

	Halloween	Another celebration
Beliefs		
History		
Special features		
Things you like about it		
Things you don't like much		

47

Como se puede ver, ofrecemos la alternativa de hablar sobre otra celebración, pues habrá estudiantes que no estén interesados en la celebración propuesta.

L@s estudiantes, claro está, conversan libremente en el jardín del CEPE antes y después de las prácticas, pero llevarlas a cabo en la sala misma ha dado excelentes resultados, pues quedan tod@s incluid@s. Al compartir sus gustos musicales, por ejemplo, una estudiante estadounidense nos puso espontáneamente a seguir el ritmo de *We will rock you*, que tod@s secundamos con gusto.

Veamos lo que escribió un estudiante del CELE en su informe sobre las sesiones de octubre-noviembre:

4. First I have to say that It was a marvellous experience since the first day because I knew a new place that I'd never gone before and also I knew foreign people so I think that this experience is something that all the students who are learning a foreign language would like to have [...]

I'm going to start with things that I really liked and learnt so the first was that in each reunion I could talk with different foreign people and their countries and how some of them didn't know things like some fruits and vegetables.

About their countries It was very interesting to know [...] that in Canada the main sport is the hockey and in the USA is the american football but I also learnt the Koreans' baton that they use in football soccer games and It was very fun. [...]. Pablo said some words and also that he was learning Spanish because his sister's husband is Mexican that's why he wanted to know more about Spanish.

Something that was new and fun was a song in English which was similar llike "de tin marin de do pin we" but It was in English and It was like:

"Eeny, meeny
Catch a tiger by the toe.
If he hollers, let him go,
Eeny, meeny, miny, moe."

I learnt a lot things [...] what I take with me is I'll put so much effort to go abroad to know more about the cultures and may be one day live in another country.

En el Anexo 3 se presenta una ficha de retroalimentación que nos sirvió para planificar las sesiones subsecuentes.

Podemos decir entonces que en las prácticas interculturales ha habido un intercambio muy intenso, tanto lingüístico como intercul-

tural; en ellas hemos trabajado (como antes indicamos) sobre las áreas presentadas en el marco de la Universidad de Warwick: conocimientos e ideas, comunicación, interrelaciones y cualidades y disposición personales.⁸

7. PERSPECTIVAS DE INTERCAMBIOS

Como nuestro objetivo es desarrollar las competencias lingüística e intercultural de l@s estudiantes, hemos de pensar en algunas perspectivas para continuar con este intercambio. Habrá que buscar soluciones a los problemas de horario y de número desigual de estudiantes CELE-CEPE.

Podríamos, por ejemplo, plantear lo siguiente:

1. Realizar una programación conjunta entre centros para seguir implementando programas parecidos, ya sea presenciales o en línea.
2. Elaborar material específico para estas prácticas interculturales. Es una buena oportunidad para reflexionar en los temas lingüísticos, pragmáticos e interculturales que les son necesarios a los estudiantes de grupos específicos, y diseñar tareas que les permitan abordarlos de manera significativa y divertida.
3. Seguir realizando campañas de difusión en los centros, en las que se resalten las ventajas para el aprendizaje de la lengua-cultura.

Tomando en cuenta el comentario de l@s estudiantes del CELE, según el cual entrar en el ambiente multicultural les resultó una experiencia muy provechosa, en el CEPE podríamos tener un esquema de:

- a) Práctica intensiva: por cada curso de seis semanas del CEPE, tener dos sesiones con un grupo del CELE.

⁸ Disponible en: www2.warwick.ac.uk/fac/cross_fac/globalpeople/competency/knowledge

- b) Práctica extensiva de cuatro sesiones del CEPE con cuatro grupos diferentes del CELE. Podrían programarse prácticas fuera de la hora del intercambio, semiestructuradas.
- c) Presentación de tareas en conjunto en inglés y en español, en eventos similares al de “Bebidas y rituales”, dos veces por semestre, con la participación de diferentes grupos.

Cualquiera que sea la opción, contribuirá a acercar a l@s estudiantes al logro de su objetivo: aprender y relacionarse con personas de las lenguas-culturas meta.

REFERENCIAS

- BOEHM, S. (2013). *Aprender actuando. La didáctica teatral como medio para lograr una sensibilidad intercultural en el aprendizaje de lenguas extranjeras*. México: Facultad de Estudios Superiores Acatlán, Universidad Nacional Autónoma de México.
- BRONCKART, J.-P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. (Trad. Gabriela Brochier). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- KRAMSCH, C. (2011). The symbolic dimensions of the intercultural. *Language Teaching*, 44(3), 354-367. doi:10.1017/S0261444810000431.
- KRAMSCH, C.; Lévy, D., & ZARATE, G. (2008). Introduction générale. En G. Zarate, D. Lévy & C. Kramsch (Eds.). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* (pp. 15-23). París: Éditions des Archives Contemporaines.
- UNIVERSIDAD DE WARWICK (2012). Competency Framework for Effective Intercultural Interaction. *Global People*. Recuperado de www2.warwick.ac.uk/fac/cross_fac/globalpeople/competency (Consulta: 16 de abril, 2015).

ANEXOS

Anexo 1

EMAIL EXCHANGE/ FORUM SCHEDULE FOR UNAM-WASHINGTON UNIVERSITY STUDENTS

Semana 1. Sept. 6-10: *EN ESPAÑOL* → Washington University students send an email in which they introduce themselves to their UNAM counterpart. They ask him/her questions in an effort to get acquainted.

Semana 2. Sept. 13-17: *EN ESPAÑOL* → UNAM students send a response to the WU students' preliminary email this week.

IN ENGLISH → UNAM sts will send some questions to get to know their WU partners better.

WU sts will respond to it *IN ENGLISH*, reacting to what they learned about their partner.

UNAM students begin to prepare (but do not email) questions for Forum 1.

Semana 3 Sept. 20-24: *EN ESPAÑOL* → WU students send their essay proposal to their UNAM partner.

UNAM sts will receive their partner's essay proposal. They will print it and review it carefully.

IN ENGLISH → UNAM sts will send their essay proposal.

Semana 4 Sept. 27-Oct. 1: *IN ENGLISH* → WU sts send feedback to UNAM partner regarding their essay proposal. (Feedback involves positive as well as corrective comments).

*IN ENGLISH*à UNAM students begin to prepare (but do not email) questions for Forum 1.

FORUM #1 à SEPT 29TH-OCT 1

A. AMERICAN HOLIDAYS AND CELEBRATIONS (IN ENGLISH)

SEE SEPARATE INSTRUCTIONS FOR PARTICIPATION IN THIS FORUM.

B. QUESTIONS/ANSWERS REGARDING THEIR PROPOSAL.

Semanas 5/6. Oct. 4-15: *IN ENGLISH* → UNAM students write their essays using the feedback from the first Forum. WU should email their partners *EN ESPAÑOL* at least once during this time period. Topic suggestions: university life, career plans, future family plans, the presidential election, the recent presidential debate on campus, favorite past-times, favorite readings/films... Sts try to share information (nothing too personal) rather than asking an abundance of questions during this time period, as their partner is busy drafting his/her essay.

Semana 7. Oct. 18-22: WU sts will receive their partner's essay this week, will print it, and review it carefully. UNAM sts will email their partner *IN ENGLISH* this week. WU students prepare for Forum 2.

Semana 8. Oct. 25-29: WU sts return their partner's essay with corrective and positive feedback on content, organization, and grammar as necessary.

FORUM #2 THIS WEEK → OCT. 26-28. FIESTAS Y CELEBRACIONES

MEXICANAS (EN ESPAÑOL)

SEE SEPARATE INSTRUCTIONS FOR PARTICIPATION IN THIS FORUM.

Semanas 9/10: Nov. 1-11. WU students write their essays *EN ESPAÑOL* using information from the second forum. UNAM sts email their partner during

this time period. WU sts respond *IN ENGLISH*. WU sts send their essay to their partner by November 12th at the latest.

Semana 11. Nov. 15-19: UNAM students will read and return WU essays with corrective feedback. WU sts send an email *IN ENGLISH* telling about some of their Thanksgiving break plans.

Semana 12/13. Nov. 22-30: Off-schedule due to the Thanksgiving holiday. After receiving corrective feedback on your essay, incorporate the revisions and re-send to your partner. This is the final revision before publishing in the online magazine. You will receive your partner's revision this week as well. Review it, provide feedback *IN ENGLISH*, and return the essay. You have until Tuesday the 30th.

Semana 13. Dec. 1-3: Send the final version of your essay toà ejimenez@correo.unam.mx

Semana 14. Dec. 6-10. Send an email to your partner *EN ESPAÑOL*, thanking him/her for his/her participation in the program. Indicate whether or not you will be available to correspond by email now that the program is concluded. (optional)

DECEMBER 2004, JAN. 2005: PROPOSAL FOR PUBLICATION OF STUDENT ESSAYS → <http://comenius.cele.unam.mx/cele>

Anexo 2

Anexo 2

CELE-CEPE questionnaire

CELE students

Thanks for answering this questionnaire. We'll use the information to organize an intercultural exchange between CELE and CEPE English-speaking students.

1. How long have you been studying English?	
2. Why did you decide to study English?	
3. Specify your main interests to learn English (4-5)	
4. Have you been to an English-speaking country? If you have, for how long?	
5. Have you addressed any cultural aspects in your English class? State two you can remember, for example, a talk about schools in an English-speaking country.	1. 2.
6. In your opinion, why is it beneficial for you to have a "Conversation Club" with CEPE students?	
7. Is there anything that might be a problem? If there is, state the possible problem-s	
8. What topics would you like to talk about in the "Conversation Club"?	() University life () Celebrations and festivities () Non-verbal language
9. Choose three from the following list and add one you would like to talk about with a foreign student.	() Art () Entertainment () Food (kinds, schedules, recipes) () Diversity of cultures in the target country () Important historical events () Popular sports () Educational system () Costums, values, beliefs, traditions () Cultural differences
	Another topic: _____

Estudiantes del CEPE:

Gracias por contestar el siguiente cuestionario, que nos servirá para organizar el Club de Conversación entre estudiantes de español del CEPE y de inglés del CELE

1. ¿Cuánto tiempo has estado en México?	
2. ¿Cuánto tiempo llevas estudiando español?	
3. ¿Por qué decidiste venir a México?	
4. ¿Qué es lo que más te interesa de esta lengua? Enumera por orden de importancia (5, máximo)	
5. ¿Has estado en otro país de habla española? De contestar que sí, especifica cuánto tiempo:	
6. ¿Has estudiado aspectos culturales en tus clases? Da 3 ejemplos que recuerdes. (Por ejemplo, una plática acerca del sistema educativo en México)	1. 2. 3.
7. En tu opinión ¿qué ventajas tiene un “club de conversación” con estudiantes universitarios mexicanos?	
8. ¿Piensas que hay algún inconveniente? De ser así, menciona cuál(es).	
9. ¿Qué aspectos te gustaría tratar en este club de conversación? Escoge 3 de la siguiente lista y añade algún otro que te interese conocer de la otra cultura y compartir de la tuya.	<input type="checkbox"/> La vida universitaria <input type="checkbox"/> Festividades importantes <input type="checkbox"/> Significados del lenguaje no verbal <input type="checkbox"/> Arte <input type="checkbox"/> Formas de entretenimiento <input type="checkbox"/> Comidas (tipos, horarios, recetas) <input type="checkbox"/> Diversidad del país <input type="checkbox"/> Momentos importantes de su historia <input type="checkbox"/> Deportes practicados <input type="checkbox"/> El sistema educativo <input type="checkbox"/> Costumbres, valores, creencias, tradiciones Otro: _____

Anexo 3

Instructions for the forum

1. Go to <http://entren.dgsca.unam.mx.cele/APOYOS>
2. On the site, type:
Clave: _____
Contraseña: _____
3. Click on FORO.
4. Read the former contribution, ask or comment on it briefly, and add your own contribution.

To get some ideas, you could visit:

http://www.mexicodesconocido.com.mx/espanol/cultura_y_sociedad/fiestas_y_tradiciones/

<http://www.folklorico.com/fiestas/fiestas2.html>

<http://www.boulesis.com/didactica/textos/?a=117>

Aristóteles:

«Por tanto, es evidente que la ciudad no es una comunidad de territorio para no perjudicarse a sí mismos y por el intercambio. Esto tiene que existir, si es que va a haber ciudad; pero no porque se dé todo ello hay ya una ciudad, sino que es la comunidad para bien vivir de casas y familias, en orden a una vida perfecta y autosuficiente. Ahora bien, esto no existirá si no habitan el mismo y único territorio y contraen matrimonios entre sí. Por eso surgieron en las ciudades relaciones familiares, fratrías, fiestas y diversiones para vivir en común. Y tal cosa es fruto de la amistad. Pues la decisión de vivir en común es amistad.»

En los Intercambios CELE-CEPE

1. Quisiera hablar de los siguientes temas:		porque:
2. Me gustaría aprender vocabulario de áreas como: (frases coloquiales, términos de economía, mexicanismos...)		para:
3. Para tener más práctica en estas sesiones, recomiendo que:		porque:
4. A veces tuve problema con: (vocabulario, expresiones, comprensión de ideas, acento...)		porque:
5. Me gustó que:		porque:
6. Lo que podría modificarse, sería:		Porque:

ESTADÍSTICAS 2013

Semestre 1, 2013

	Inglés
invierno	43
primavera 1	33

Semestre 2, 2013

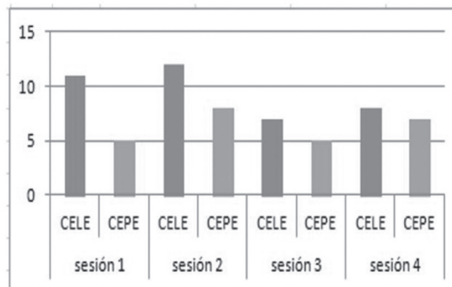
Curso/ idioma	Inglés	
	CELE	CEPE
Otoño 1	x	x
Otoño 2	28	7
Total	28(3)	7(3)

33

ESTADÍSTICAS 2012

Otoño 2012

Inglés	sesión 1		sesión 2		sesión 3		sesión 4		Total
	CELE	CEPE	CELE	CEPE	CELE	CEPE	CELE	CEPE	
	otoño 1	11	5	12	8	7	5	8	



32

10. Uso y adaptación de material comercial para el desarrollo de la competencia socio-pragmática en la clase de lengua extranjera¹

PATRICIA ÁNGELES DELGADO

patyangelus@yahoo.com.mx

LAURA G. GARCÍA LANDA

garlanster@gmail.com

E. VIVIANA OROPEZA GRACIA

viviana.oropeza@cele.unam.mx

LARISSA GUZMÁN BONILLA

larissa.guzman@cele.unam.mx

Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras
Universidad Nacional Autónoma de México

RESUMEN

Diversos estudios han mostrado que el desarrollo de la competencia socio-pragmática permite que los estudiantes de una lengua extranjera se desempeñen de manera eficiente y apropiada dentro de diversos contextos de la lengua-cultura meta (Koike, 1989; Bardovi-Harling & Griffin, 2005; Koike & Pearson 2005; Rose 2005). La mayoría de los materiales comerciales muestran una atención limitada y parcial hacia el desarrollo de esta competencia. Los objetivos de este trabajo son: 1) examinar cuatro unidades de cuatro libros de texto para el alumno de diferente lengua (francés, griego moderno, inglés e italiano) a partir de la presentación del acto de habla de las peticiones en el contexto de una cafetería y 2) a la luz de los hallazgos sobre cómo se desarrolla la competencia socio-pragmática en estos libros, proponer

¹ Una versión de este artículo se presentó como mesa redonda bajo el título “Reflexiones sobre los conceptos de lengua y comunicación en el desarrollo de la competencia socio-pragmática”, en el marco del 16° Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas Extranjeras, organizado por el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, los días 30, 31 de julio y 1 de agosto de 2014. El resultado de esta investigación forma parte de un proyecto de trabajo más amplio, encaminado a la elaboración de materiales de lengua para el desarrollo de la competencia socio-pragmática: PAPIME PE401213/RR-26 401213.

cuatro criterios para utilizar y adaptar dichos materiales de modo que pueda llevarse a cabo el desarrollo de la competencia socio-pragmática.

Palabras clave: desarrollo de la competencia socio-pragmática, diseño de materiales, materiales comerciales, aspectos sociolingüísticos para la enseñanza-aprendizaje de una LE, aspectos pragmáticos para la enseñanza-aprendizaje de una LE

1. INTRODUCCIÓN

La dinámica educativa actual, entrecruzada por los problemas de la sociedad, las exigencias del momento histórico particular y las necesidades de los individuos que la constituyen conforman un escenario socio-histórico complejo. En este marco nos preguntamos qué elementos de innovación educativa y lingüística en la enseñanza-aprendizaje de lenguas nos permitirían incidir en una política lingüística que tienda hacia la comprensión entre individuos que forman parte de grupos o redes académicas, laborales y personales para resolver diferentes tipos de conflictos en la comunicación que surgen al usar la lengua en su vida cotidiana. En este sentido, nos parece que la concepción de lo que constituye un material para la enseñanza-aprendizaje de las lenguas, orientado al desarrollo de la competencia socio-pragmática, resulta un espacio de incidencia importante.

Muchos estudios han examinado cómo se lleva a cabo el desarrollo de la competencia socio-pragmática en diversos materiales comerciales (Gilmore, 2004; Sánchez, 2005). Sus hallazgos señalan que la enseñanza de lenguas en el nivel básico ha girado en torno a la enseñanza de reglas gramaticales y traducción de textos, a pesar de que se han propuesto nuevas metodologías basadas en la competencia comunicativa, lo cual implica que los maestros de lenguas deben saber que la competencia comunicativa engloba el promover el desarrollo de las competencias lingüística, sociolingüística y pragmática (Varela, 2011). Otras investigaciones sobre los libros de texto para la enseñanza del

inglés como lengua extranjera han encontrado que los libros de texto en esta lengua presentan una concepción vaga, simplista e incluso distorsionada de los conceptos de *competencia comunicativa* y *lengua*, de ahí que no incorporen una visión sobre cómo funciona una conversación en contextos auténticos o que no refieran a la lengua como discurso. Su versión sobre prácticas comunicativas se reduce a una caracterización estereotipada y prescriptiva de las normas pragmáticas de interacción. Además, con respecto al *input* que ofrecen, éste no recaba muestras de lengua auténtica y el rango de los actos de habla, así como de la diversidad sociolingüística que focalizan, resulta limitado. De acuerdo con estos estudios, la instrucción que se ofrece con relación al desarrollo de la competencia socio-pragmática carece de herramientas para reconocer y analizar la diversidad de contextos, participantes e intenciones comunicativas. Además, las actividades de discusión meta-pragmática dentro de un proyecto didáctico curricular se encuentran ausentes (Vellenga, 2004; Sánchez Sarmiento, 2005; Gilmore, 2004, 2007; Varela, 2011; McConachy & Hata, 2013). De manera general, es posible observar que los libros de texto, al menos para el caso del inglés y del español como lengua extranjera, prestan poca atención al área del desarrollo de la competencia socio-pragmática. Estas observaciones resultan pertinentes porque, para muchos contextos de enseñanza de lenguas extranjeras, el libro de texto ocupa un papel central dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. En ese sentido, vale la pena indagar si esta situación es exclusiva de los libros de texto de inglés y de español. Si este escenario es así, para el caso de otras lenguas sería pertinente reflexionar sobre qué tipo de soporte didáctico permitiría el desarrollo de la competencia socio-pragmática, que, en último término, será la que le permita al estudiante desempeñarse de manera efectiva en intercambios conversacionales diversos y desarrollar múltiples redes personales, académicas y laborales. Este último punto será desarrollado en una propuesta didáctica complementaria; algunos ejemplos se presentan al final de este artículo.

De manera concreta, esta contribución busca dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación: ¿Se atiende el desarrollo de la

competencia socio-pragmática en los materiales comerciales actuales para la enseñanza de lenguas extranjeras? De ser así, ¿cómo se presentan los contenidos de este tipo y qué actividades promueven el desarrollo efectivo de esta competencia? Para examinar estos interrogantes y analizar cómo se atiende el desarrollo de la competencia socio-pragmática, hemos seleccionado un libro de texto de tres lenguas modernas de alta demanda en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) —inglés, francés e italiano—, y uno de una lengua con una matrícula relativamente baja —el griego moderno. Esta selección obedece a la suposición de que las editoriales que ofrecen libros de texto para lenguas de alta demanda renuevan constantemente los contenidos didácticos de sus libros, mientras que aquellos libros que cuentan con una baja demanda no presentarán este tipo de ediciones virtualmente renovadas. Este dato puede confirmarse de la siguiente manera: la fecha de publicación del libro de inglés que seleccionamos corresponde a 2012; el de francés es de 2006; el de italiano, de 2005, y el de griego es de 2009. Se trata de ediciones relativamente recientes, pero, como veremos más adelante, presentan algunos vacíos de información, fundamentales para el desarrollo de la competencia socio-pragmática.

Este artículo está organizado de la siguiente manera. En primer lugar se explicitan los aspectos teóricos que sustentan el análisis de los libros de texto. Enseguida se presenta la metodología y la caracterización de los libros de texto. Posteriormente se expone el análisis y los resultados de los materiales comerciales examinados, que dan respuesta a las preguntas de investigación aquí planteadas. Finalmente, a modo de conclusión, se ofrece una reflexión final en torno a la poca atención que se presta a la competencia socio-pragmática en los libros de texto analizados y cómo, cuando se atiende, ésta resulta insuficiente o con poco sustento didáctico. De ahí que sea necesario presentar una propuesta didáctica complementaria que atienda de manera fundamentada y eficiente el desarrollo de este tipo de competencia. Ejemplos de esta propuesta dan cierre a este trabajo.

2. ASPECTOS TEÓRICOS

Dos aspectos conforman este análisis. El primero replantea las nociones de *lengua*, *comunicación*, *interacción* y *cultura*, articuladas a la luz de la competencia socio-pragmática. El segundo presenta la caracterización del desarrollo de este tipo de competencia, así como el uso de recursos que promueven su desarrollo.

Lengua, comunicación, interacción y cultura

De acuerdo con Terborg y García Landa (2011), consideramos que la *lengua* es un medio de comunicación presente en una diversidad de interacciones sociales que se determinan por una serie de dominios, contextos y factores, tales como los interlocutores involucrados, la etnografía y los distintos niveles de variación (edad, género, estrato social y económico, entre otros). La tarea de un usuario competente de una lengua es ajustarse convenientemente a las distintas situaciones comunicativas en las que participa, considerando diversos aspectos: filogenéticos, ontogenéticos, socio-históricos y microgenéticos. Todos ellos, en conjunto, conforman la realidad psíquica del individuo y lo predisponen o no a cooperar en una serie de interacciones según sus intereses, objetivos, motivaciones y presiones, ora individuales, ora colectivas (Terborg & García Landa, 2011). Es decir, el concepto de lengua que proponemos involucra a los usuarios de una lengua con una complejidad psíquica que determina su manera de comunicarse.

Nuestro concepto de *comunicación* se suscribe al modelo de Schultz von Thun (1994): un modelo humanista que se aleja de la concepción de la comunicación lineal, emisor-mensaje-receptor. Schultz von Thun considera que existen cuatro niveles de conversación: 1) el nivel informativo, que permite al emisor comunicar de manera clara y coherente el contenido factual, y al receptor seguir dicha información; 2) el nivel del auto-enunciado o lo que se muestra de uno mismo en términos de las emociones del emisor y de la forma en la que concibe su

papel en la vida; 3) el nivel de la relación entre interlocutores, definida a través de la formulación, entonación y expresión relacionada con el tema o contenido de la conversación, y 4) el nivel de la atracción, que permite identificar que cuando alguien se dirige a otra persona usualmente desea tener un efecto, una influencia, así, ya sea de manera abierta o cerrada. En suma, se trata de un concepto de comunicación holístico y abierto a la infinidad de variaciones lingüísticas que se dan por múltiples factores psicosociales que afectan sus niveles comunicativos.

La comunicación implica *interacción*, que se refiere a la negociación de intenciones de los interlocutores para llevar a cabo un intercambio conversacional. La interacción supone: 1) la selección adecuada de expresiones lingüísticas que conforman el repertorio personal de un individuo; 2) la manera de percibir, reconocer y asimilar la acción humana y los procesos de pensamiento a partir de una cultura personal determinada, y 3) las respuestas físicas y cognitivas involucradas en la negociación de conflictos, de acuerdo con ciertas formas, reglas y roles asumidos dentro de la interacción (Hymes, 1967; Goffman, 1983; Gumperz, 1983). Si bien la interacción comprende poner en marcha procesos sociolingüísticos y pragmáticos, también incluye aspectos culturales que se describirán a continuación.

El concepto de *cultura* que nos interesa se refiere a una manera de concebir el mundo y a las manifestaciones cotidianas de una comunidad (Lee, Poch, Shaw & Williams, 2012). En ese sentido, en este trabajo la manifestación lingüística de la cultura es un aspecto fundamental para el desarrollo de la competencia socio-pragmática.

3. DESARROLLO DE LA COMPETENCIA SOCIO-PRAGMÁTICA

La competencia socio-pragmática puede definirse, a partir de la competencia sociolingüística, como la habilidad de usar el lenguaje de manera apropiada de acuerdo con convenciones sociales y culturales dentro de un contexto dado; desde el ángulo de la competencia pragmática, como el conocimiento que se tiene del acto de habla focal y

cómo éste se lleva a cabo (Belz & Vyatkina, 2005). En lo que respecta a la competencia sociolingüística, ésta debe articularse a partir de aspectos como la situación comunicativa o contexto de uso, la interacción social, la diversidad de participantes y roles sociales, entre otros; en tanto, la competencia pragmática está relacionada con el estudio de los usuarios del lenguaje —reglas y restricciones de uso—, actos de habla, intenciones comunicativas y efectos de uso de una construcción sobre otra (Koike 1989; Kasper & Rose, 2002). Se trata de desarrollar en el alumno las habilidades necesarias para comprender y producir significado en un contexto determinado de manera competente y siguiendo normas de interacción social de acuerdo con los valores de una comunidad en particular. En un sentido, la competencia pragmática requiere que el hablante seleccione de un inventario lingüístico amplio, la expresión apropiada para un contexto determinado que satisfaga propósitos comunicativos concretos (Koike & Pearson, 2005; Taguchi, 2005; Usó-Juan & Martínez-Flor, 2008). Así, para su desarrollo, esta propuesta se adhiere a las recomendaciones planteadas por diversos investigadores, quienes sugieren que ésta debe partir de la instrucción explícita de contenidos y de la comparación entre la lengua-cultura materna y la lengua meta, así como de la inclusión de actividades de orden reflexivo (Alcón, 2005; Bardovi-Harling & Griffin, 2005; Koike & Pearson, 2005; Rose 2005).

Conocer los aspectos socio-pragmáticos de una lengua extranjera nos remite inminentemente al desarrollo de la competencia intercultural. Ésta se entiende como la recuperación consciente, planificada y didáctica del carácter y cultura personal de los alumnos en términos lingüísticos, pragmáticos, extralingüísticos y sociales, así como de factores psicológicos y emotivos, vistos como diversidad, diferencia y riqueza. Se trata de hacer competentes a los alumnos en la adquisición de aspectos de uso específicos de la lengua para expresar y reaccionar adecuadamente a los significados e intenciones de un hablante en una situación comunicativa determinada. En este sentido, la competencia intercultural tiene tres funciones principales: comunicativa, social y cognitiva, que buscan un cambio en las actitudes de los hablantes para lograr una interacción socialmente adecuada, que conlleve al individuo

a relacionarse y a comunicarse con otros de manera efectiva y apropiada (Lee *et al.*, 2012).

De acuerdo con algunas investigaciones respecto al desarrollo de la competencia socio-pragmática en lenguas extranjeras, ésta debe contar con atención focal explícita dentro del salón de clases, de modo que paulatinamente se despierte una conciencia hacia este tipo de conocimientos y habilidades (Koike, 1989; Kasper & Rose, 2002; Koike & Pearson, 2005). Uno de los aspectos que llama la atención es que los materiales comerciales que usualmente acompañan la instrucción de esta competencia presentan muestras de lenguaje limitadas, parciales y no producidas de manera natural; además, dichos materiales carecen de un rango amplio de ejemplos relevantes que de verdad ilustren el uso apropiado y real del lenguaje en un contexto dado (Crandall & Basturkmen, 2004; Belz & Vyatkina, 2005). De ahí que se sugiera el desarrollo de materiales utilizando *input* auténtico en lo que respecta al uso real de la lengua. El uso de este tipo de *input* permitirá al alumno analizar muestras reales de uso y producir ejemplos cercanos a su uso real (Crandall & Basturkmen, 2004).

Las nociones mencionadas arriba articulan una innovación importante para un replanteamiento del diseño de materiales, pues ponen de relieve la dimensión compleja en la que ocurre la comunicación entre los individuos y el desafío de crear recursos de enseñanza de lenguas que correspondan a los diferentes niveles conversacionales y de variación lingüística, así como a la personalidad y emociones de los interlocutores. Todas ellas, en conjunto, buscan desarrollar en el aprendiente habilidades que le permitan enfrentar de manera acertada situaciones socio-pragmáticas en múltiples contextos a partir de la lengua meta.

4. METODOLOGÍA Y CARACTERIZACIÓN DEL MATERIAL

Para llevar a cabo la investigación aquí propuesta, se seleccionaron cuatro materiales comerciales que comúnmente se utilizan en el CELE para la enseñanza de lenguas, correspondientes a cuatro diferentes

lenguas: tres de alta demanda para nuestro Centro (inglés, francés e italiano) y una de demanda reducida (griego moderno), a fin de examinar también si los materiales de las lenguas dominantes acusan información más actualizada y conforme a los nuevos planteamientos metodológicos para la enseñanza de lenguas extranjeras o no, en comparación con el libro de griego, lengua de poca demanda en nuestro Centro.

En segundo lugar, seleccionamos la primera aparición del acto de habla focal, en este caso, la realización de peticiones en el contexto de una transacción de bienes de consumo en un restaurante o cafetería. Identificamos que este acto de habla ocurría de manera inicial en el nivel A1+, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, de ahí que nuestra selección se vio orientada hacia ese nivel. Los cuatro libros seleccionados están dirigidos a aprendientes jóvenes-adultos de una lengua extranjera. En una sección posterior caracterizamos los libros utilizados.

Una vez seleccionados los libros e identificado el acto de habla en la unidad o lección correspondiente, se analizó cada una de ellas de acuerdo con dos grandes rubros: a) nociones socio-pragmáticas presentes y b) desarrollo de la competencia socio-pragmática. Con respecto a los primeros rubros, se buscó cuantificar la presencia o ausencia de actividades cuyas nociones subyacentes estuvieran vinculadas con nociones socio-pragmáticas; respecto de las segundas, se identificaron los tipos de actividades comunicativas y de tipo reflexivo, orientadas al desarrollo de la competencia socio-pragmática. A partir de los tipos de actividades comunicativas de recepción se valoró el *input*; las actividades comunicativas de producción e interacción permitieron conocer y evaluar los alcances de las tareas que debían realizar los alumnos, en lo que respecta a la competencia socio-pragmática. Finalmente, se realizó una comparación de los resultados de cada uno de los libros de texto, mismos que se reportan en un apartado posterior.

Caracterización de los libros de texto

Cada libro fue objeto de una caracterización individual. La Tabla 1 presenta los rasgos fundamentales de estos materiales; en cada libro se identificaron los siguientes aspectos: i) enfoque metodológico, ii) elementos gráficos, iii) atención a la forma, iv) atención al uso, v) estructura de actividades, vi) actividades individual, grupal y autónoma, vii) actividades integradoras, viii) inclusión de listas y apéndices, y ix) valoración global (Borja, s/f).

TABLA 1. Caracterización de los libros de texto

ASPECTOS	FRANCÉS	GRIEGO	INGLÉS	ITALIANO
Enfoque metodológico	Funcional > Accional	Funcional	Funcional	Comunicativo
Elementos gráficos	Fotografías y dibujos	Dibujos	Fotografías y dibujos	Fotografías y dibujos
Atención a la forma	***	***	***	***
Atención al uso	**	*	**	**
Estructura de actividades	Graduada y diferenciada	Graduada y diferenciada	Graduada y diferenciada	Graduada y diferenciada
Activ. indiv., grup. y autón.	GRUP > autón.	INDIV > GRUP	GRUP > autón.	GRUP > autón.
Actividades integradoras	Producción oral y escrita	Producción oral	Producción oral	Producción oral
Inclusión de listas y apéndices	Sí	No	Sí	Sí
Valoración global	Balancedo	Orientado a la sistematización gramatical	Orientado a la producción oral	Balancedo

* La atención al uso fue mínima.

** En algunos casos aparece una lista de fórmulas que carece de explicación con reglas de uso o con sus restricciones de uso.

*** Los recuadros están seguidos de ejercicios de práctica. Ni los ejemplos ni los ejercicios están contextualizados.

Como puede observarse, los cuatro libros de texto examinados presentan enfoques orientados a la comunicación o a la resolución de tareas del mundo real; sin embargo, es escasa la atención que le brindan al uso, en comparación con la que se le da a la forma. En un sentido, resulta inconsistente de inicio observar estos rasgos contradictorios. En nuestro análisis, los aspectos que integraron el rubro *atención al uso* valoraron la presencia o ausencia de cuadros que muestran las formas lingüísticas de manera explícita; la diversidad de las formas que se presentan, así como de los contextos en los que cada forma se utiliza, y la presentación de restricciones o excepciones formales. De las cuatro unidades analizadas, sólo el primer aspecto se pudo observar en las cuatro unidades. Si bien la unidad del libro de italiano presenta diversas formas y contextos, éstos no se explotan para generar conciencia socio-pragmática ni se evalúan en las actividades de juegos de roles. Una manera de complementar este material sería atendiendo estas formas y estos contextos a la luz de la reflexión y la conciencia metalingüística, sugerida por la bibliografía para el desarrollo de la competencia socio-pragmática.

La presencia de fotografías de situaciones reales de comunicación o de algunos objetos permiten promover un conocimiento real y auténtico de la cultura meta; sin embargo, en algunas ocasiones se corre el riesgo de fomentar estereotipos culturales negativos o inadecuados, por ejemplo, la fotografía de un restaurante-bar cuando se está promoviendo la compra de un café. De manera general, se observan secuencias de actividades estructuradas pedagógicamente y de manera graduada; las actividades son diversas y todos los libros cuentan con una de ellas que integra el conocimiento. Observamos que las cuatro unidades examinadas, correspondientes a los cuatro distintos libros de texto, cuentan con una amplia diversidad de ejercicios. Entre ellos se encuentran: relacionar columnas, completar información faltante, identificar si la proposición es verdadera o falsa, elegir una opción de un ejercicio de opción múltiple y juego de roles. Al respecto de este último —juego de roles—, llama la atención que en las cuatro unidades de los cuatro libros de texto no fue posible identificar actividades de reflexión

sobre el acto de habla en cuestión o de evaluación del desempeño de los participantes, en términos de la realización del acto de habla o de la cortesía utilizada. Tampoco se encontraron ejercicios de reflexión o de contraste dirigidos a la sensibilización de los aspectos sociolingüísticos de la lengua, como la variación, en sus diferentes modalidades. De acuerdo con la bibliografía consultada, los ejercicios de reflexión y de contraste favorecen el desarrollo de la competencia socio-pragmática en la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas o lenguas extranjeras, de ahí que su inclusión dentro de los materiales de enseñanza sea fundamental (Félix-Brasdefer, 2006; Usó-Juan & Martínez-Flor, 2008). Un análisis más detallado de estos aspectos se expone en el siguiente apartado.

5. ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LOS MATERIALES COMERCIALES

5.1. *Nociones socio-pragmáticas presentes*

Como expusimos con anterioridad, cuatro son las nociones que a nuestro juicio deben permear en el diseño de materiales de enseñanza de una lengua extranjera. En el análisis que presentamos a continuación, buscamos identificar que estas nociones sean la base de las actividades incluidas en los libros de texto. Así, rastreamos y valoramos en una escala de 1-4, los conceptos de *lengua*, *comunicación*, *interacción* y *cultura* a partir de las nociones de *diversidad* y *variación*. El valor más alto indica una presencia de entre 3 y 4 actividades, mientras que el más bajo, de 0 a 2. La Tabla 2 resume los hallazgos de este primer análisis.

TABLA 2. Nociones socio-pragmáticas identificadas

ASPECTOS	FRANCÉS	GRIEGO	INGLÉS	ITALIANO	NOCIÓN
Diversidad de interacciones en las que el usuario debe ajustar su habla	4	1	1	3	Lengua y comunicación
Situaciones comunicativas complejas (no lineales) y variadas	4	1	1	3	Comunicación
Presencia de interlocutores variados	3	1	1	3	Comunicación e interacción
Explotación y uso de aspectos extralingüísticos diversos para transmitir significado	1	1	1	2	Cultura
Explicitación de intenciones comunicativas de los interlocutores	1	0	0	0	Comunicación e interacción
Diversidad de expresiones lingüísticas presentadas en uso real	3	1	1	3	Lengua y comunicación

Como se observa en la Tabla 2, el libro de francés y el de italiano obtuvieron los mejores puntajes en lo que respecta a la diversidad que presentan en las interacciones, los contextos de uso y las expresiones lingüísticas de uso real de la lengua. El libro de inglés y el de griego tienen limitantes en cuanto a la diversidad de interacciones e interlocutores, pues sólo tratan la petición de un café (inglés) o de una cerveza (griego) en un solo contexto, y la direccionalidad del mesero al cliente, mas no viceversa; casos contrarios son los que se perciben en el libro de italiano, donde hay amplia variación de situaciones temporales (mañana, tarde, noche) y de interlocutores, incluso no se tratan sólo interacciones diádicas, sino que paulatinamente incorporan más interlocutores. Con respecto a los rasgos culturales y pistas extralingüísticas que conllevan significado, los cuatro libros acusan ausencia de explotación y uso de estos recursos. Sólo el libro de italiano menciona, tangencialmente, el significado que puede transmitir la postura del cuerpo.

Este análisis arroja información sobre las ideas que potencialmente subyacen al diseño de actividades incluidas en un libro de texto: sólo se transmite una noción de lengua; la comunicación y la interacción son fenómenos lineales y distantes de la complejidad que implica la multiplicidad de interlocutores e intencionalidades. Finalmente, como es esperable, las expresiones lingüísticas que se utilizan en la vida real de uso son imitadas y no están presentes en contextos variados. A continuación presentamos un análisis de las actividades incluidas en los materiales que buscarían desarrollar la competencia socio-pragmática.

5.2. Desarrollo de la competencia socio-pragmática

Para llevar a cabo este análisis, se desarrolló una rúbrica que tomó en cuenta las recomendaciones realizadas por la bibliografía consultada. Así, se obtuvo una tabla con 14 criterios organizados bajo tres grandes rubros: nociones, desarrollo de la competencia socio-pragmática (CSP) y evaluación del *input*. Cada criterio tiene una valoración de 4 puntos máximos, para hacer un total de 56 puntos. Cada material se evaluó con esta escala (0-4), donde el rango de puntos más altos (3-4) dan cuenta de la presencia de al menos tres actividades diferentes, mientras que el rango de (0-1) señala que sólo se identificaron entre una y dos actividades diferentes. La Tabla 3 reporta los hallazgos de este tercer análisis.

Es de notar, en primer lugar, que sólo el libro de francés obtuvo la tercera parte de los puntos; ninguno de los libros se acercó a obtener, al menos, 50% de los puntos, del valor total de la tabla. Esto podría señalar que los materiales seleccionados sólo satisfacen una tercera parte de los requisitos necesarios para el desarrollo de la CSP. Ahora bien, con respecto a la primera parte de la tabla, observamos que el material de francés y el de italiano presentan más variables de tipo socio-pragmático; sin embargo, su presencia no indica necesariamente que se utilicen de manera apropiada, como puede observarse en los criterios 4-10. De manera general, se observa atención focal al acto de habla de las peticiones, pero poca o nula vinculación con otros actos

TABLA 3. Valoración de los libros de texto

ID.	ASPECTO	CRITERIO (56 PUNTOS)	LENGUA			
			FRANÇÉS	GRIEGO	INGLÉS	ITALIANO
1	Nociones	Atención al acto de habla focal	3	1	1	3
2		Variación sociocultural y pragmática con impacto en formas lingüísticas	2	1	1	2
3		Variación contextual e interaccional	2	1	1	3
4	Desarrollo de la CSP	Enunciación explícita de objetivos socio-pragmáticos	0	0	0	0
5		Presencia de cuadros explicativos de la competencia socio-pragmática	1	0	0	1
6		Inclusión de actividades analíticas o reflexivas para el desarrollo de la CSP en L1	0	0	0	0
7		Inclusión de actividades analíticas o reflexivas para el desarrollo de la CSP en L2	1	0	0	0
8		Inclusión de actividades de evaluación para la CSP	0	0	0	0
9		Inclusión de actividades que desarrollen una tarea comunicativa real	1	0	0	0
10		Inclusión de actividades de simulación o juego de roles	1	1	1	1
11	Evaluación del <i>input</i>	<i>Input</i> con variables socio-programáticas	3	1	1	2
12		<i>Input</i> auténtico	0	0	0	0
13		<i>Input</i> con diversidad modal y de género discursivo	3	1	1	2
14		Inclusión de actividades de análisis del <i>input</i> (auténtico o editado)	1	1	2	1
Total			18	7	8	15

de habla también presentes y necesarios, por ejemplo: saludar, despedirse, interrumpir, etcétera. Además, ni las situaciones, ni los contextos de habla, ni los interlocutores se han caracterizado de manera detallada, de modo que puedan analizarse las variables que potencialmente impactarían la selección de una forma lingüística sobre otra. En ese sentido, nuevamente confirmamos que la presencia de variables no indica necesariamente su uso para el desarrollo de la CSP.

En cuanto al análisis de las actividades incluidas en los libros de texto analizados, encontramos que existe ausencia de actividades encaminadas al desarrollo de la CSP, al menos, de aquellas que recomienda la bibliografía consultada. No hay evidencia de cuadros con información explícita, ni actividades de reflexión de la CSP, en L1 o en L2, y mucho menos, actividades de evaluación de esta competencia. Los juegos de roles incluidos no agotan las variables socio-pragmáticas necesarias para disparar variabilidad lingüística. En ese sentido, estas actividades de simulación o juego de roles resultan limitadas. Finalmente, respecto del *input*, es posible observar que no se trata de material que mantenga rasgos ecológicos de interacción y que no esté editado ni didactizado; por el contrario, se trata de documentos auditivos grabados especialmente para presentar el contenido en cuestión, alejados de cualquier ruido y de posibles distracciones, condiciones poco comunes en el contexto del habla real. El libro de francés presenta *input* variado en cuanto a su modalidad y el género discursivo (auditivo y escrito; menú, diálogo, carta); el de italiano incluye un diálogo y un *ticket*, mientras que los otros dos libros sólo refieren al diálogo. Destaca que ninguno de los libros acusa actividades de análisis de las conversaciones incluidas en el *input* a partir de las nociones socio-pragmáticas; lo que atienden en las actividades asociadas al *input* que presentan está vinculado, en su mayoría, con la comprensión. Sólo el libro de inglés indaga sobre los interlocutores, pero a partir de la díada cliente-mesero.

Este análisis permite ver que las unidades de los libros de texto examinados carecen de actividades que desarrollen de manera efectiva la competencia socio-pragmática. Ésta se aborda a partir de un listado de fórmulas, mas no es atendida ni desarrollada en las actividades incluidas

en las unidades que se examinaron. Esto se refleja en los tres rubros que se presentan en esta sección: las nociones están expuestas, mas no atendidas a profundidad; las actividades planteadas para el desarrollo de la CSP son escasas o nulas; hay ausencia de actividades de reflexión o de evaluación del desempeño de una interacción entre alumnos que deben utilizar ciertas fórmulas pragmáticas, y el *input* al que se expone al alumno está didactizado, lo que los aleja de contextos reales de producción o interacción de la lengua meta. En ese sentido, con respecto a la autenticidad de materiales, destaca que ninguno de los materiales examinados corresponde realmente al tipo de interacciones orales que enfrentará el estudiante. Tampoco lo son los pequeños recuadros con información escrita, la cual sustituye, en la mayoría de los casos, la función de un discurso escrito. No es ninguna sorpresa que la atención que se le da a la diversidad discursiva sea muy limitada, pues aunque haya cierta diversidad en los tipos de discurso escrito que incluyen los libros de francés y el de italiano, éstos están adaptados para cumplir un fin didáctico. En ese sentido, tampoco representan un tipo de discurso al que deberán responder los estudiantes cuando se enfrenten a ellos en una situación real de comunicación.

De manera general se observa que los materiales que se encuentran incluidos en un libro de texto, particularmente para el caso de las peticiones en un restaurante o cafetería, son audios cortos (20 segundos, en promedio) con secuencias de interacción artificiales; en otros casos, los textos que ofrecen los materiales comerciales están desvinculados con el contexto en cuestión o se han simplificado de tal modo que se distancian mucho de lo que podría ser un menú o un *ticket*, en Italia o en Francia. De este modo, no constituyen ni pueden considerarse como un modelo para lo que más adelante se les solicitará a los estudiantes en las actividades de producción e interacción, orales y escritas.

6. CONCLUSIONES Y PROPUESTA

Una de las motivaciones de este estudio fue dar respuesta a cómo se atiende el desarrollo de la competencia socio-pragmática en algunos

materiales comerciales. El análisis aquí presentado deja ver que los conceptos de *lengua*, *comunicación* e *interacción* que subyacen en las propuestas didácticas de los libros de texto aquí examinados son limitados; además, las actividades orientadas al desarrollo de actos de habla, foco de estudio de nuestro trabajo, dista mucho de las recomendaciones que acusa la bibliografía para la instrucción, práctica y consolidación de este tipo de información.

Hasta ahora hemos expuesto los resultados de diferentes análisis que se realizaron en cuatro unidades de cuatro diferentes libros de texto que corresponden a la instrucción formal de cuatro lenguas distintas: francés, griego, inglés e italiano. Nuestra inquietud se centraba en indagar si se consideraba el desarrollo de la competencia socio-pragmática en los libros de texto que frecuentemente se utilizan en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la UNAM como referencia para la enseñanza de lenguas extranjeras. Los resultados que aquí hemos reportado apuntan a que los libros de texto analizados no contemplan el desarrollo de esta competencia dentro de sus propuestas didácticas, al menos no como lo sugiere la bibliografía. Los análisis dejan ver que los conceptos de *lengua*, *comunicación*, *interacción* y *cultura* en los que basan sus propuestas son muy estrechos: no dan cabida a la diversidad de variables sociolingüísticas ni permiten una apertura a nociones pragmáticas que en último término sí posibilitarían que un alumno de una lengua extranjera pudiera desempeñarse de manera eficiente en contextos comunicativos reales.

Una de las tareas pendientes que acusa este trabajo radica en ampliar el análisis de los materiales comerciales para conocer si estos resultados corresponden a una constante transversal o si éstos obedecen a otros factores, como la selección del acto de habla o el nivel elegido. Por ahora, baste con confirmar que en su versión actual, los materiales comerciales no satisfacen el desarrollo de la competencia socio-pragmática, competencia necesaria para que los alumnos lleven a cabo intercambios conversacionales actuales, apropiados, relevantes y exitosos.

A continuación compartimos cuatro ejemplos de nueve criterios que hemos creado para complementar las actividades que se incluyen

en los libros de texto, para este caso, el de italiano. Se trata de una propuesta, que en su versión extendida, ilustra cómo se puede explotar y ampliar los contenidos existentes en los materiales y, así, promover el desarrollo de la competencia socio-pragmática.

6.1. Criterio 1: Partir de la lengua materna y la propia cultura

Considerando que los estudiantes de una LE son sujetos sociales y, al mismo tiempo, hablantes de una lengua es necesario recuperar su experiencia lingüística y social con el fin de que puedan contrastar entre su lengua materna y la que están aprendiendo. Poner en evidencia las diferencias y las semejanzas culturales y lingüísticas sensibiliza a los alumnos ante la diversidad del mundo en el que viven. El propósito de una actividad contrastiva es que los estudiantes noten discrepancias de uso en cuanto al nivel léxico-semántico y cultural. Hablar de ello en clase, de manera sistemática, organizada y didáctica permite formalizar estos aspectos como inherentes a las lenguas del mundo. Para esto tomamos como ejemplo el acto de habla *pedir* dentro del contexto de un *bar* italiano, partiendo del libro analizado en esta lengua *Caffè Italia 1. Corso di italiano* (Cozzi, Francesco & Tancorre, 2005). El término se refiere a una especie de cafetería que suele ser parte de la cotidianidad de muchos italianos. Desde el punto de vista de la semántica léxica, bastaría decir al estudiante que la palabra *bar* en italiano y español formalmente son idénticas, pero que no significan lo mismo, y en consecuencia se usan en contextos muy distintos. Pero si queremos que los alumnos realmente aprendan a usar ésta, y otras expresiones, de forma apropiada a la hora de *pedir algún alimento en un bar italiano* es necesario vincular el significado a aspectos pragmáticos, sociolingüísticos, extralingüísticos y culturales.

CUADRO 1. Actividad: Bar vs. bar: no significan lo mismo

BAR	MÉXICO	BAR	ITALIA
<i>Actividades</i>	<i>Alimentos</i>	<i>Alimentos</i>	<i>Actividades</i>
<ul style="list-style-type: none"> – Beber – Conversar – Coquetear 	<ul style="list-style-type: none"> – Bebidas alcohólicas – Botanas 	<ul style="list-style-type: none"> – Caffè (expres) – Cappuccino – Pizza (pizzeta) – Pasta 	<ul style="list-style-type: none"> – Desayunar – Conversar – Beber algo – Comer algo

6.2. *Criterio 2: Reconocer que la diversidad y la variedad son parte fundamental de las interacciones sociales y comunicativas que se dan entre los hablantes*

La mayoría de los libros de LE propone materiales que, según los autores, representan modelos de lengua que enmarcan situaciones comunicativas reales. De acuerdo con nuestro análisis, se olvidan de decir que lo que muestran, por ejemplo, en los diálogos es apenas *un modelo* y no *el modelo* de la manera de usar algún acto de habla. Un descuido de este tipo ha promovido ideas y estereotipos equivocados sobre el uso real de la lengua en conversaciones, donde los actos de habla son usados en contextos y situaciones poco naturales (fórmulas de cortesía innecesarias en ciertos lugares para hacer peticiones y comprar), en contextos pragmáticamente equivocados, o bien, evitando actos comunes en cualquier evento de habla, como quejarse, reclamar, pedir explicaciones, entre otros. Es decir, el alumno puede asumir que la cortesía se lleva a cabo de la misma manera en su lengua y en la que está aprendiendo.

Desde nuestro punto de vista, es importante hacer ver a los alumnos que un diálogo puede involucrar una variedad, a veces infinita, de elección de actos de habla, y que esto está motivado por aspectos pragmáticos bien delimitados. Desde nuestra postura, es conveniente mostrar material audiovisual diverso que dé cuenta de esto. En el caso del *bar* italiano, la variedad está dada por distintos elementos, como puede verse en el Cuadro 2: el tipo de bar, con barras o mesas, determina el

tipo de alimentos que ahí se consumen. La ubicación del bar y la frecuencia de visitas determina el tipo de trato (modo de saludar, saludar y pedir, sólo pedir, etc.) entre los participantes de los actos de habla:

CUADRO 2. Bar: variedad según distintos aspectos

DISEÑO Y UBICACIÓN	TIPO DE SERVICIO	INTERACCIONES SOCIALES Y COMUNICATIVAS	FRECUENCIA DE VISITA
Barra/mesas	<ul style="list-style-type: none"> – Presencia de meseros o no – Tipo de alimentos – Horarios 	<ul style="list-style-type: none"> – Confianza o no con el ‘barista’ – Grado de cortesía – Saludar o no – Ordenar 	una sola vez/ frecuentemente/ parte de una rutina personal
Universidad			
Ciudad/ provincia			
Zona turística/ zona no turística			

6.3. Criterio 3: Desarrollo del output y contextualización suficiente el acto de habla

Para proponer actividades que permitan desarrollar *output* por parte del alumno, es necesario considerar algunos aspectos de su vida. Por ejemplo, que son jóvenes y, por ende, hablan como tales, que están en plena formación académica y que no trabajan o bien están iniciando o están por empezar esta etapa de su vida. Es decir, no están muy relacionados con expresiones y comportamientos propios del ambiente laboral; poseen un repertorio coherente con su experiencia de vida, resultado de su convivencia en la escuela y la familia, en especial. Paralelamente, es posible que no sean conscientes de sus recursos lingüísticos, ni del hecho de que pueden ampliarlos, cambiarlos o mejorarlos. En consecuencia, es posible que no hayan reflexionado sobre este tema y que no hayan alcanzado un nivel de competencia metalingüística. Por

ello, consideramos que es labor del profesor de LE desarrollar en ellos la reflexión, el reconocimiento y el desarrollo de todos estos aspectos para mejorar su aprendizaje de LE. En otras palabras, es conveniente recrear circunstancias comunicativas cercanas a su realidad como jóvenes, así como frecuentes y comunes a la mayoría de los viajeros que van al extranjero: situaciones frecuentes en el aeropuerto y otros medios de transporte; además, interacciones entre conocidos (como profesores, compañeros, amigos) y no conocidos. Se trata de evitar actividades en las que los alumnos simulen ser alguien o vivan condiciones difíciles o imposibles para ellos, contrario a lo que frecuentemente se encuentra en los libros de texto: juego de roles en los que los alumnos deben fingir ser un mesero, el encargado de un negocio, un doctor, una enfermera, entre otros.

Cabe mencionar que, además de ofrecer información lingüística, es fundamental orientar al alumno sobre comportamientos basados en ritos y costumbres específicos; actitudes y gestos comunes, relacionados estrechamente con la manera de expresarse de los hablantes de la lengua meta. Un ejemplo de actividad para apropiarse de las expresiones, considerando aspectos pragmáticos y sociolingüísticos, se presenta en el Cuadro 3.

CUADRO 3. Ejemplo de actividad para apropiación de expresiones

Lugar: En el <i>bar</i> de la Universidad con un compañero
Situación: Estás de intercambio en una universidad italiana. Es casi medio día y has tenido clase desde las 8. Vas al 'bar' de la universidad, en el camino te encuentras con un compañero italiano de clase, lo saludas, le preguntas por algún tema escolar y le dices a dónde vas. Decide acompañarte, tú aceptas. En el bar hay una fila enorme porque es la hora pico.
Actividad: Formula el diálogo con dos compañeros considerando el uso de <i>tú</i> y <i>usted</i> y otras formas que indican formalidad/informalidad.

6.4. Criterio 4: Complejizar los actos de habla en distintos momentos de la enseñanza

El último de nuestros criterios promueve el desarrollo de secuencias de actos de habla cada vez más complejas. Nos referimos a: 1) ir sumando nuevas unidades léxicas: pedir algo muy específico como un capuchino, no muy caliente, con leche de soya, cargado y 2) agregar poco a poco nuevos actos de habla a las secuencias, por ejemplo, pedir la cuenta, agradecer el servicio, pedir explicación sobre la preparación de un platillo, pedir el cambio de un cubierto, quejarse, expresar decepción por algún aspecto del lugar, entre otros. La idea es construir poco a poco las condiciones cognitivas y analíticas para que los alumnos se den cuenta de la complejidad de la comunicación y la interacción en una lengua-cultura extranjera.

7. A MODO DE COLOFÓN

La motivación de este trabajo fue, por un lado, dar respuesta a un vacío que presentan algunos materiales comerciales en cuanto al tratamiento de la dimensión socio-pragmática y su desarrollo como competencia en una clase de lengua extranjera y, por otro, crear una propuesta didáctica que complementara los materiales comerciales para el desarrollo de la competencia socio-pragmática. En esta caracterización hemos identificado tres aspectos que deben considerarse para el diseño de materiales orientados al desarrollo de la competencia socio-pragmática, todos ellos articulados desde un anclaje metodológico coherente: 1) la selección del *input*, 2) el diseño de las actividades de enseñanza-aprendizaje y 3) la inclusión y articulación de elementos que conformarán el cuerpo de cada recurso didáctico u objeto de aprendizaje. Los criterios aquí descritos intentan articular estos elementos y, en la medida de lo posible, recuperar las nociones de *comunicación* e *interacción* en las actividades que lleven a aprender una *lengua extranjera*. Entre los criterios sugeridos se encuentran: establecer como punto de partida la lengua-cultura

materna; seleccionar diversos tipos de *input*, preferentemente, los que ilustren interacciones en contextos reales de habla; desarrollar actividades de producción desde contextos suficientemente delimitados, y dar información contrastiva sobre aspectos socio-pragmáticos, tanto de la lengua-cultura materna como de la lengua-cultura meta. Si bien nuestra propuesta ya ha sido piloteada, y acusa resultados potencialmente favorables, queda pendiente realizar un seguimiento más puntual y controlado de los criterios a fin de establecer con mayor contundencia cuál funciona mejor y bajo qué condiciones. En último término, nuestra propuesta busca ser punto de partida y de referencia para socializar una manera de atender el desarrollo de la competencia socio-pragmática en el aula de una lengua extranjera.

REFERENCIAS

- ALCÓN, E. (2005). Does instruction work for learning pragmatics in the EFL context? *System*, 33, 417-435.
- BARDOVI-HARLING, K., & GRIFFIN, R. (2005). L2 pragmatic awareness: Evidence from the ESL classroom. *System*, 33, 401-415.
- BELZ, J. & VYATKINA, N. (2005). Learner Corpus Analysis and the Development of L2 Pragmatic Competence in Networked Inter-cultural Language Study: The Case of German Modal Particles. *The Canadian Modern Language Review*. doi: <https://doi.org/10.3138/cmlr.62.1.17>
- BORJA A., I. (s/f). Caracterización del libro de texto de castellano para la educación primaria colombiana: tipología y componentes. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <http://www.rioei.org/deloslectores/937Alarcon.PDF>
- CRANDALL, E. & BASTURKMEN, H. (2004). Evaluating pragmatics-focused materials, en *ELT Journal*, 58 (1), 38-49. doi: <https://doi.org/10.1093/elt/58.1.38>
- COZZI, N.; FRANCESCO, F., & TANCORRE, A. (2005). *Caffé Italia1. Corso di italiano. Libro dello studente con esercizi*. Recanati: Eli.
- FÉLIX-BRASDEFER, C. (2006). Linguistic politeness in Mexico: Refusal strategies among male speakers of Mexican Spanish. *Journal of Pragmatics*, 38, pp. 2158-2187.

- GILMORE, A. (2004). A comparison of textbook and authentic interactions. *ELT Journal*, 58, 363-374.
- GILMORE, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*, 40(2), 97-118.
- GOFFMAN, E. (1983). The interaction order. *American Sociological Review*, 48, 1-17.
- GUMPERZ, J. J. (Ed.) (1983). *Language and social identity*. Londres: Cambridge University Press.
- HYMES, D. H. (1967). Models of the interaction of language and social setting. *Journal of Social Issues*, 23, 8-38.
- KASPER, G., & ROSE, K. (2002). *Pragmatic development in a second language*. Londres: Blackwell.
- KOIKE, D. (1989). Pragmatic competence and adult L2 acquisition speech acts in interlanguage. *The Modern Language Journal*, 73(3), 279-289.
- KOIKE, D., & PEARSON, L. (2005). The effect of instruction and feedback in the development of pragmatic competence. *System*, 33, 481-501.
- LEE, A.; POCH, R.; SHAW, M., & WILLIAMS, R. (2012). Engaging diversity in undergraduate classrooms. A pedagogy for developing intercultural competence. *The ASHE Higher Education Report*, 38(2).
- MCCONACHY, T., & HATA, K. (2013). Addressing textbook representations of pragmatics and culture. *ELT Journal Advance*, 67(3), 294-301.
- ROSE, K. (2005). On the effects of instruction in second language pragmatics. *System*, 33, 385-399.
- SÁNCHEZ SARMIENTO, R. (2005). El reflejo de la competencia socio-pragmática en materiales de ELE. Actas XVI Centro Virtual Cervantes. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0584.pdf
- SCHULTZ VON THUN, F. (1994). Das Kommunikationsquadrat. Recuperado de www.schultz-von-thun.de/index.php?article_id=71 (Consulta: 9 de septiembre, 2014).
- TAGUCHI, N. (2005). Comprehending implied meaning in English as a foreign language. *The Modern Language Journal*, 9(4), 543-562.
- TERBORG, R., & GARCÍA LANDA, L. (2011). Las presiones que causan el desplazamiento-mantenimiento de las lenguas indígenas. La presentación de un modelo y su aplicación. En Roland Terborg & Laura García Landa

- (Coords.). *Muerte y vitalidad de las lenguas indígenas y las presiones sobre sus hablantes*. México: CELE, Fomento Editorial, UNAM.
- USÓ-JUAN, E., & MARTÍNEZ-FLOR, A. (2008). Teaching learners to appropriately mitigate requests. *ELT Journal*, 62(4), 349-357.
- VARELA, A. L. (2011). *La pragmática en libros de texto para la enseñanza del inglés*. Madrid: Editorial Académica Española.
- VELLENGA, H. (2004). Learning pragmatics from ESL & EFL textbooks: How likely? *Teaching English as a Second or Foreign Language*, 8(2). Recuperado de <http://tesl-ej.org/ej30/a3.html>.

11. Identidad y segundas lenguas

SABINE PFLEGER

Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras
Universidad Nacional Autónoma de México
pfleger@unam.mx

JACQUELINE TIBURCIO

Centro de Idiomas Veracruz
Universidad Veracruzana
jatiburcio@uv.mx

RUBÉN GARCADIENGO

Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras
Universidad Nacional Autónoma de México
ruben.garciadiengo@cele.unam.mx

RESUMEN

En los últimos años, y siguiendo las tendencias de una creciente globalización e internacionalización, se ha enfatizado el papel que juega la enseñanza de segundas lenguas en el desarrollo del potencial de los estudiantes hacia una mayor comprensión intercultural. Las investigaciones más recientes se cuestionan la construcción de la identidad en contextos de exposición a otra lengua-cultura, tal es el caso de los estudiantes de una segunda lengua, quienes tienen que negociar constantemente su identidad en el salón de clase de lengua extranjera (Peirce, 1995; Norton, 1997, 2000; Kramsch, 2009). El punto de partida de estas investigaciones son los procesos que llevan a la construcción de una identidad lingüístico-intercultural en el dominio del salón de clase. Si bien la motivación puede ser un motor inicial e individual muy fuerte para aprender una segunda lengua, solamente la disposición a enfrentar movimientos o cambios de identidad que vienen con la exposición a una “induction into the norm of behavior, beliefs and values of second culture” (Byram, 1990: 52) posibilita un buen aprendizaje y el desarrollo de una identidad intercultural. En este artículo se presenta un proyecto piloto interinstitucional que indaga sobre el

proceso de formación identitaria intercultural en estudiantes universitarios de alemán como lengua extranjera.

Palabras clave: construcción de la identidad, aprendizaje de segundas lenguas, estudio interinstitucional, alemán como lengua extranjera

1. INTRODUCCIÓN

Mucho de lo que somos y quienes somos se construye a través de mecanismos simbólicos, especialmente por medio del lenguaje. Nuestra lengua familiar, identitaria o materna es el instrumento de vinculación, de creación de sentido y significado y de valor existencial. Pertenece a una comunidad de habla determinada que nos da una identidad lingüística, social y cultural. Aquí es donde aprendemos valores, creencias, normas y actitudes.

Si esto es cierto, entonces debemos concluir que al adentrarnos en una nueva comunidad de habla o comunidad lingüística sufriremos modificaciones a nuestra identidad. Difícilmente podemos seguir siendo los mismos o seguir pensando de la misma manera cuando aprendemos una nueva lengua. Aprender una nueva lengua es obtener también una nueva identidad.

El presente trabajo describe la construcción de la identidad en el dominio del aprendizaje de una segunda lengua, presentando los resultados de un estudio piloto que se llevó a cabo con principiantes de alemán como lengua extranjera en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y en el Centro de Idiomas Veracruz (CIV) de la Universidad Veracruzana (UV).

2. APRENDIZAJE DE UNA SEGUNDA LENGUA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD

Con las tendencias de una creciente globalización e internacionalización, en años recientes se ha puesto el foco sobre el papel que juega la enseñanza de segundas lenguas en el desarrollo del potencial de los

estudiantes hacia una mayor sensibilidad intercultural. Enfrentarse a un mundo percibido como globalizado implica, para los estudiantes de educación superior, tener muchas destrezas y habilidades, por lo que es necesario desarrollar diversas prácticas educativas que conduzcan a los jóvenes a obtener una actitud intercultural. Sin duda alguna, muchos coincidiríamos en que el estudio de una o más lenguas extranjeras coadyuvaría a esta actitud.

Saber más de una lengua brinda enormes ventajas para el egresado de cualquier campo académico; ya sea porque uno es capaz de leer trabajos publicados en otras partes del mundo y, a su vez, redactar trabajos propios en otra lengua, o porque conocer otra lengua posibilita una ampliación de los horizontes académicos en cuanto al análisis, la descripción y la evaluación de un objeto de estudio y permite insertarse en diferentes contextos laborales, ya sean de discusión académica o de investigación de punta.

Dentro de este contexto, en los años setenta y ochenta del siglo pasado se condujo una serie de estudios iniciales sobre la construcción de la identidad enculturada de un estudiante en el dominio del aprendizaje de una segunda lengua en la educación superior (Thomas, 1983; Kramsch, 1984, 1998; Byram, 1990). Pero la finalidad de estos estudios seminales era, sobre todo, describir diferentes personalidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes e indagar sobre sus motivaciones y actitudes. No es sino hasta trabajos como los de Bonny Norton que se pone el foco sobre las implicaciones sociológicas y las dimensiones culturales de lo que significa aprender una segunda lengua. En el centro de las investigaciones están los procesos en los que los estudiantes de una segunda lengua tienen que negociar su identidad en el salón de clase de lengua extranjera (Peirce, 1995; Norton, 1997, 2000; Kramsch, 2009). La pregunta de fondo se ocupa de los procesos que llevan a la construcción de una identidad lingüístico-intercultural.

El éxito del aprendizaje de una segunda lengua tiene que ver con una multitud de factores que rebasan las nociones de motivación y personalidad o el tipo de aprendiente. Eso, porque el estudiante se ve confrontado constantemente con situaciones de “foraneidad” al estar expuesto explí-

cita e implícitamente a *frames* culturales¹ distintos a los suyos. Aprender una lengua no es solamente pasar de una codificación a otra:

[second language] learners get the impression that every word in their own language can be translated by one and only one word in the foreign language, and that the structure of a sentence exactly follows the structure of the sentence a learner wishes to translate from their own language (Byram, 2006: 11).²

Una lengua es siempre, y sobre todo, la expresión compleja de todo un sistema de conceptualización de una cultura nacional y de todas sus variantes, subculturas, contraculturas y manifestaciones individuales de ésta. Si bien la motivación puede ser un motor inicial e individual muy fuerte para aprender una segunda lengua, solamente la disposición a enfrentar movimientos o cambios de identidad que vienen con la exposición a una “induction into the norm, of behavior, beliefs and values of second culture” (Byram, 1990: 52) posibilitan un buen aprendizaje y el desarrollo de una identidad intercultural. El sujeto en el salón de clase de lengua extranjera tiene que negociar constantemente su posición frente a los *inputs* culturales nuevos y, con ello, reconstruir discursivamente sus propios *frames* de referencia cultural. “Language learning [is] the construction of imagined identities that are every bit as real as those imposed by society” (Kramsch, 2009: 17). Byram (2006: 12) afirma en este contexto que el aprendizaje de una lengua tiene que ser mucho más explícito en cuanto a los contenidos socioculturales porque solamente así “becoming consciously plurilingual [...] is an enrichment”.

¹ A lo largo del texto se usa el término de *frame* o *frames* en el original en inglés. Esto para denotar más claramente su inserción en el marco teórico cognitivista correspondiente (Goffman, 1974; Turner, 2003; Barsalou, 2009) y evitar las no-equivalencias con la traducción al español de “marco cultural”, que refiere al término sociológico o de la antropología cultural, sin necesariamente reflejar el componente cognitivista.

² “[A]prendientes de una segunda lengua tienen la impresión de que cada palabra de su propia lengua puede ser traducida con una sola palabra en la lengua extranjera y que la estructura de la frase sigue exactamente la estructura de la frase que el aprendiente desea traducir” (traducción propia).

Los estudiantes son, por tanto, portadores de “identidades múltiples” (Block, 2007) en un espacio que les brinda un contacto permanente con la diferencia y la similitud y en el cual se comprometen sus dimensiones sociales, psicológicas, afectivas y culturales (García Garrone, 2013: 51). En el salón de clase de lengua extranjera, los estudiantes se someten a diferentes procesos psicológicos y sociales en los que se transforman y se redescubren como personas con nuevos conocimientos y herramientas, y, en consecuencia, con nuevos rasgos identitarios (Block, 2007).

3. EL INDIVIDUO-SIGNIFICADOR (*THE SIGNIFYING SELF*)

Hasta la fecha existen pocos trabajos que entienden al salón de clase como un espacio comunicativo relacional en el que un individuo enculturado busca significarse y significar a los demás en un nuevo entorno lingüístico-cultural *sui generis* (cf. Herzig, Pflieger, Pupp-Spinassé & Sadowski, 2014, en preparación; Kramersch, 2009: 28). Aún persiste la idea de que estudiar una segunda lengua es fundamentalmente una actividad intelectual racional que implica el uso del pensamiento estratégico y que no involucra al individuo como una identidad holística en un proceso de construcción y reconstrucción identitaria *gestalt*.³ Kramersch anota al respecto:

from most of the descriptions given in SLA research, one would think that learning a language was predominantly an intellectual, disembodied exercise in problem-solving, strategic thinking, accomplished inside the head or between two or several heads in concert with one another (Kramersch, 2009: 28).⁴

³ La configuración identitaria es de naturaleza *gestalt*, esto es, no es una mera suma de elementos, sino una serie de procesos, elementos y relaciones que interactúan de manera dinámica. El resultado, la identidad, es más que la suma de sus partes.

⁴ “[D]e la mayoría de las descripciones de una segunda lengua uno podría pensar que es exclusivamente una tarea intelectual, un ejercicio en resolver problemas, pensamiento estratégico que se logra en la mente o en la combinación de dos o varias mentes” (traducción propia).

Muy frecuentemente el *pensum* morfosintáctico y léxico se encuentra en primer plano en el aprendizaje de una lengua, mientras que lo cultural se relega a aprender datos sobre productos o manifestaciones de una cultura estática meta. Liddicoat (2002: 10) observa que:

some Languages curriculum and pedagogies see culture as unvarying and composed of discrete, concrete facts that can be taught and learnt. Such models of culture can be characterized by a static view of culture. The *static view of culture treats cultural knowledge as either facts or artefacts*. Students are expected to learn information about a country or people, their lives, their history, their institutions, or their customs or about the cultural icons these people have produced, such as their literature, their art, their architecture, or their music. A result of this orientation is that the cultural component becomes self-contained and is often very remote from the language itself.⁵

El estudiante no percibe el aprendizaje como únicamente darle etiquetas nuevas a una realidad conocida (Kaplan, 1993; Watson, 1995), sino frecuentemente se siente profundamente perturbado por el contacto con nuevos conceptos culturales a la par de una incapacidad de poder expresar lo que siente en la nueva lengua. Actitudes decisivas que, sin duda alguna, tendrán una influencia marcada en el proceso de la adquisición de la competencia lingüística.

2.1. La posición del sujeto en el espacio comunicativo relacional del salón de clase

Dado que no tenemos un acceso directo al individuo, ni a sus sentimientos o pensamientos, ni mucho menos a los rasgos de su identidad

⁵ “Algunas currícula ven a la cultura como compuesta por unidades separadas, hechos concretos que pueden ser enseñados y aprendidos. Presentan una visión estática de la cultura que ven el conocimiento cultural como hechos o artefactos. Se espera que los estudiantes aprendan la información sobre el país, su historia, a través de íconos culturales que la gente produce, tales como literatura, arte, arquitectura o música. El resultado de este acercamiento es que la cultura se contiene a sí misma y se aleja de la lengua” (traducción propia).

(fuera de los observables), sólo podemos rastrear los rasgos de su construcción identitaria en el discurso. Ahí el sujeto toma una posición propia relacional *con y frente* al otro (Pfleger, Steffen & Steffen, 2012). En el discurso es “sujeto” y formula una posición identitaria desde la cual construye su identidad (Andreouli, 2010; Davies & Harré, 1990). Entendemos, por tanto, a “sujeto” como una entidad simbólica, “that is constituted and maintained through symbolic systems such as language” (Kramsch, 2009: 17). El sujeto se posiciona constantemente en y mediante el discurso como sujeto social manifestando ahí rasgos de su identidad; construye constantemente aspectos individuales, relacionales y colectivos de su identidad a partir de las pistas y estímulos culturales (*cues*) que las prácticas discursivas generan.⁶

a subject position incorporates both a conceptual repertoire and a location for persons [...] Once having taken up a particular position as one's own, a person inevitably sees the world from the vantage point of that position and in terms of the particular images, metaphors, story lines and concepts (Davies & Harré, 1990: 46).

En los discursos, el individuo actualiza constantemente su posición de sujeto en el salón de clase, basado en su propia historia individual y personal. Los diferentes procesos de socialización (*primaria y secundaria*, cf. Berger & Luckmann, 1986) producirán una configuración particular de la posición identitaria del sujeto en un determinado dominio (Fairclough, 1989), como lo es el salón de clase de lengua extranjera en la educación superior. Y en esta nueva *socialización terciaria* (Byram, 2006) se producen movimientos en la posición del sujeto, y, con ello, cambios en los *frames* culturales que el individuo ha construido hasta entonces. Los sujetos son actores, no llenan roles, sino construyen

⁶ Ese posicionamiento es tanto físico como conceptual. Si observamos a estudiantes en un salón de clase podemos registrar cómo los “posicionamientos físicos” al inicio todavía no se establecen con rutina. Al poco tiempo, el individuo “encuentra su lugar físico en el salón”. De la misma manera se ubica conceptualmente conforme avanza la enseñanza. Ubica un lugar en el que se encuentra cómodo de manera física y conceptual, y desde el cual puede defender sus puntos de vista y sus opiniones como sujeto agente.

posicionamientos activos y dinámicos actualizados en el discurso en un marco espacio-temporal determinado:

“positioning” and “subject position” permit us to think of ourselves as choosing subjects, locating ourselves in conversations according to those narrative forms with which we are familiar and bringing to those narratives our own subjective lived histories through which we have learnt metaphors, characters and plot (Davies & Harré, 1990: 41).⁷

Trabajar con *frames* culturales puede reflejar mejor la complejidad de un individuo, misma que no puede ser abordada por la simple pertenencia a una cultura nacional. En un individuo hay demasiados factores de socialización y elección que lo definen dentro de una o más comunidades:

a person [is] a subject of many *CFs*, and each given person with his or her particular constellation of *CFs* allows us to come nearer to the sociological theses of *methodological individualism* (Martí, 2005, 17).

La visión antropológica de *frames* se centra en la diversidad de manifestaciones e instanciaciones culturales transportadas por un individuo en sociedad y permite entender mejor los procesos de la construcción de estos *frames* así como el lugar de la posición del sujeto (identidad) dentro de ellos:

The central idea of the *CFs* approach is that the view of a culture as built by an innumerable quantity of different frames can substitute the old ethnocentric conception that gives an absolute pre-eminence to a national culture: a culture conceived as a subject which, although people admit the possibility of the influence of external elements through transcultural processes, is viewed above all as a cohesive and integrated system (Martí, 2005: 19).

⁷ “[P]osicionarse’ y ‘posición de sujeto’ nos permiten concebimos como sujetos que actúan, ubicándonos en conversaciones de acuerdo a las formas narrativas con las cuales estamos familiarizados con metáforas, actores y una historia” (traducción propia).

Este modelo permite también un análisis más puntual de los cambios de *frames* culturales (Hong, Morris, Chiu & Benet-Martinez, 2000), observando al individuo y su construcción identitaria en diferentes comunidades y, con ello, en diferentes entornos culturales. En el caso del aprendizaje de una segunda lengua, la deseada capacidad para cambiar de *frames* culturales implica fomentar en el estudiante estrategias y una competencia existencial⁸ que le permitan poder moverse con seguridad y destreza en diferentes entornos de lenguas-culturas y poder conferirle a un concepto particular diferentes rasgos, valores y atributos.

4. DOS ESTUDIOS DE CASO DE LA IDENTIDAD Y SEGUNDAS LENGUAS

Los estudios de caso sobre la construcción de la identidad recaban los datos de aprendientes de alemán en una clase de principiantes en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la UNAM y en otra clase, igualmente de principiantes, en el Centro de Idiomas Veracruz (CIV) de la Universidad Veracruzana (UV).

El objetivo principal es conocer lo que pasa en un salón de clase de lengua extranjera en cuanto a la construcción de las nociones identitarias y cómo esto tiene una influencia decisiva en la adquisición de la lengua y de las competencias comunicativas y existenciales que se requieren hoy en día de un alumno de educación superior. La meta es ofrecer conocimiento nuevo que nos permita crear situaciones idóneas para el aprendizaje de los contenidos lingüísticos.

En México, hasta la fecha, no hay estudios sobre la construcción de la identidad de estudiantes de lenguas extranjeras, por lo que se escogieron dos contextos institucionales diferentes.⁹ La idea de fondo era ver si el aprendizaje del alemán y los cambios identitarios que provoca en los

⁸ La competencia existencial aglutina el componente actitudinal, el componente axiológico, estilos cognitivos y de aprendizaje. En otras palabras, el “saber ser” se desarrolla a través del autoconocimiento y del saber socializarse en diferentes contextos culturales y, por ende, comunicativos (Guijarro, 2004; Marins, 2010).

⁹ Un grupo del CELE y un grupo del CIV. Cada grupo tenía 20 alumnos provenientes de diferentes carreras universitarias. Todos ellos entraron con una motivación alta para aprender el

estudiantes serían los mismos en un grupo de estudiantes en el sureste del país (Veracruz) que en uno de la Ciudad de México. Por un lado, queríamos ver si los estereotipos identitarios iniciales sobre el otro varían en un contexto de provincia frente a uno de la capital, que generalmente suele ofrecer más opciones para estar en contacto con otras culturas. Por otro lado, queríamos ver si al final del proyecto piloto resultarían diferencias perceptuales y conceptuales en la construcción de los *frames* culturales, y, con ello, movimientos en los propios *frames* identitarios.

5. METODOLOGÍA

El estudio se realizó en dos grupos con principiantes de alemán como lengua extranjera y se inició a los pocos días de haber comenzado el curso. La meta principal era vincular a los estudiantes con su nuevo espacio comunicativo relacional e identitario y proporcionarles un ambiente para expresar rasgos de su identidad individual y compartir éstos con sus compañeros, fomentando la creación de una identidad colectiva. Los materiales necesarios fueron pocos y sencillos:¹⁰

- a) fotocopias ampliadas para crear un “Muro de Berlín” en el salón de clase;
- b) una ficha de perfil para cada uno de los estudiantes;
- c) materiales adicionales como fotocopias, fotos, recortes, etc., para el muro;
- d) una cámara para tomar fotos;
- h) un grupo selecto de estudiantes para llevar a cabo entrevistas/narrativas a profundidad;
- i) grabadora digital.

alemán. Muchos de ellos mencionaron haberse decidido por la lengua para poder hacer un intercambio o posteriores estudios de maestría en Alemania.

¹⁰ Aquí se discute el caso del alemán como lengua extranjera. Y, de acuerdo con ello, se escogieron los materiales. No obstante, el experimento puede ser adaptado a otros entornos del aprendizaje de una segunda lengua sin ningún problema (p. e. en vez de hacer un viaje a Berlín, uno a Roma o a París, etc.).

5.1. Ejecución

Las fotocopias ampliadas se fijaron en el muro del salón y constituyeron el trasfondo para un “viaje imaginario a Berlín”. La idea era que los estudiantes se representaran a sí mismos y quiénes eran y lo que se habrían llevado a ese viaje. En este muro cada uno de los estudiantes pegó su ficha de perfil (tipo ficha de Facebook) y se les tomó una foto individual para acompañar la ficha (véase Anexo 1). Una vez colocadas todas las fichas de perfil (incluyendo una para el profesor), se completó el muro con todo aquello que los estudiantes consideraron necesario llevar en su viaje a Berlín (objetos, fotos, fotocopias de algo, recortes, etc.) hasta lograr una imagen densa que representara este viaje para el grupo entero. Se tomó una foto del muro inicial. Una vez instalado el muro se procedió al día siguiente a que cada uno de los estudiantes llenara un cuestionario con datos sociológicos (véase Anexo 2).

5.2. Las entrevistas/narrativas a profundidad

Del grupo completo se escogió un número representativo de estudiantes para las entrevistas/narrativas a profundidad. La entrevista no rebasó los 10 o 15 minutos en un ambiente relajado, sin presencia de otros estudiantes. Se grabó cada una de las entrevistas y posteriormente se hicieron las transcripciones para el análisis de la posición del sujeto en el discurso narrativo.

5.2.1. Temas y cues¹¹

Los temas de estas primeras narrativas nacen de los *frames* culturales estereotipados identificados. Lo que buscamos es que el sujeto se invo-

¹¹ *Cue* define una pista que el entrevistador da para “detonar” en el individuo entrevistado una narración en la que revelará su posición de sujeto con respecto al tema. Lo que se busca dentro de la narrativa (modelo de Labov/Waletzky) es una parte evaluativa que corresponde a la que manifiesta la posición de sujeto; cf. David Herman (2002). *Cues* generales para provocar narrativas son: “Cuéntame, ¿cómo ves, qué sientes acerca de, tienes alguna experiencia curiosa/negativa/positiva con, etc.?”

lucre emocionalmente (Bocchino, 1999: 9) en la narrativa. Necesitamos narraciones experienciales desde la óptica de la posición del sujeto que construye a lo largo de la narrativa. No buscamos que conteste preguntas de manera racional.¹² Los *frames* culturales estereotipados que identificamos en estudiantes de alemán como lengua extranjera fueron:¹³ a) la percepción de la dificultad de la lengua alemana, b) la percepción de inferioridad de la propia cultura frente a la alemana y c) el valor social del alemán. El Cuadro 1 muestra los *frames* culturales estereotipados y los *cues* que se emplearon en las entrevistas a profundidad al inicio del semestre.

CUADRO 1. *Cues*/entrevistas en profundidad (primera fase)

La percepción de la dificultad de la lengua alemana	La percepción de inferioridad de la propia cultura frente a la alemana	El valor social del alemán
<p>Cuéntame qué te dicen los demás (amigos, familia, novio/a) cuando les dices que estudias alemán.</p> <p>¿A quién le contaste cuando fuiste aceptado para el curso? ¿Qué sentiste?</p> <p>¿Dónde y cuándo escuchaste a alguien hablar alemán por primera vez? ¿Qué te pasó por la mente?</p> <p>He leído en algunos estudios que se considera el alemán como más difícil que el inglés. ¿Tú qué piensas?</p> <p>¿Crees que un alemán estudiando español experimenta las mismas dificultades que tú?</p>	<p>¿Qué admiras de la cultura alemana?</p> <p>¿Qué admiras de la cultura mexicana?</p> <p>¿En qué se puede comparar mejor lo alemán y lo mexicano?</p> <p>Si pudieras tener cualidades alemanas, ¿cuáles serían?</p> <p>¿Qué relevancia tiene Alemania en tu carrera/área de estudio?</p>	<p>¿En qué te ayuda el alemán en tu profesión?</p> <p>¿Vale mucho saber alemán en el mundo profesional de México?</p> <p>¿Qué crees que le ven al alemán que no le ven al inglés, por ejemplo?</p> <p>¿Conoces a personas que hicieron certificaciones de alemán? ¿Para qué les sirven aquí en México?</p>

¹² Cf. Ochs & Capps (2009).

¹³ Los *frames* culturales estereotipados que el alumno típicamente tiene al iniciar sus estudios se determinaron en un estudio previo al aquí presentado.

En un segundo momento del proyecto, se amplió el espacio comunicativo identitario y relacional agregando a lo trabajado en el salón de clase una página (un muro) en Facebook. En todo momento, el trabajo lingüístico no se vio afectado por estos experimentos y siguió de acuerdo con el currículo y los materiales previstos por cada una de las instituciones.

A lo largo del semestre se intercalaron algunos momentos para ampliar el “muro” en el salón, para estrechar relaciones con los compañeros del salón mediante la red social y también para conocer a compañeros estudiantes en la respectiva institución *partner*. Al final del semestre se volvieron a hacer las entrevistas a profundidad con una ligera variación en las temáticas. Queríamos ver si hubo algún tipo de movimiento en las estereotipaciones iniciales (descritas en el Cuadro 1).

CUADRO 2. Cues/entrevistas en profundidad (segunda fase)

La percepción de la dificultad de la lengua alemana	La percepción de inferioridad de la propia cultura frente a la alemana	El valor social del alemán
¿Qué piensas? ¿Ha sido la decisión correcta estudiar alemán? ¿Por qué? ¿Cómo ves el salón? ¿Cómo te ves en tu aprendizaje frente a los demás? ¿Qué lugar tiene el alemán en tu vida, fuera de clase? ¿Lees alemán, ves videos, escuchas música, qué haces?	¿Qué admiras de la cultura alemana? ¿Qué te gusta más de la cultura mexicana? Si ahora comparas las culturas, ¿hay más diferencias o similitudes? ¿Cuáles?	¿Qué piensas de ciertas particularidades alemanas, como el <i>Fahrplan</i> de los buses, los tiempos del <i>Essen</i> ? Reflexiona un poco sobre el hecho de que a los alemanes les encanta hacer todo en un <i>Verein</i> . ¿Cómo ves esto? Hay una gran organización en su <i>Freizeit</i> . ¿Por qué crees que sea así? Para terminar, regálame una frase que defina este semestre de alemán para ti.

6. LOS RESULTADOS DEL ESTUDIO PILOTO

6.1. Los resultados de la primera fase

Después de realizar las entrevistas a profundidad en la primera fase,¹⁴ se obtuvieron los datos necesarios acerca del posicionamiento identitario de los estudiantes frente al *otro*. Se confirmaron los *frames* culturales estereotipados identificados inicialmente. En cuanto al *frame* de la *percepción de la dificultad de la lengua alemana*, la posición inicial de los entrevistados se fundamenta en la estereotipación del alemán como una lengua difícil de aprender. Aquí algunos ejemplos de las respuestas que dieron los estudiantes acerca de cómo perciben ellos mismos el alemán o cómo lo perciben las personas en su entorno:

- a. ¡No inventes! ¿No está muy difícil? ¿Cómo le haces para entenderlo?
- b. ¡Ay cómo alemán! ¿Por qué algo tan difícil?
- c. [Sabía] que iba a ser difícil porque es una lengua, eh, muy difícil.
- d. Eh... pero ya después como que me dio un poquito de miedo porque, pues es un nuevo idioma, son muchas cosas que aprender.

La dificultad del alemán desemboca —contrario a lo que se podría pensar— en una motivación muy alta para aprender la lengua, ya que, a nivel de la construcción identitaria, esta dificultad se traduce en un reto personal que les proporciona a los estudiantes un sentido de superación y, por supuesto, una muy buena disposición para aprender. Ellos comentan al respecto:

- a. Es algo nuevo y no todos tienen la posibilidad de estudiarlo.
- b. Pus'qué bueno que estás haciendo las cosas por superarte a ti mismo.
- c. Hablar otro idioma y sobre todo abrir el horizonte.

¹⁴ En este apartado se presentan los resultados del proyecto piloto. Las respuestas de las entrevistas de profundidad del CELE se marcan en *a*, *b*, *c*, y así sucesivamente. Los resultados obtenidos con los alumnos del CIV se marcan en *1*, *2*, *3*, y así sucesivamente.

Además, la elección de la lengua alemana se hace identitariamente por razones de prestigio y reconocimiento en el entorno inmediato, ya sea familiar y/o escolar:

1. A todos, quería presumirlo.
2. La familia se emociona, porque estoy aprendiendo otro idioma, y, amigos, pues, se sorprenden, porque no sabían que me gustaba el alemán.
3. Lo atractivo del alemán es que no todo mundo lo sabe.
4. El inglés es un idioma de moda, y creo que el alemán es un idioma de conocimiento para conocer más, para tener más cultura.

Esta disposición resulta de suma importancia para enfrentar los movimientos o cambios de identidad que vienen con la inducción a las normas de comportamiento, creencias y valores de la segunda cultura que implican el aprendizaje de una lengua extranjera.

Con relación a la *percepción de inferioridad de la propia cultura frente a la alemana*, los *frames* culturales expresados por los estudiantes están bien definidos y son consistentes al definir una idea muy clara de los rasgos y características de “lo alemán”:

- a. Pues esa como rigidez de las personas, o sea, digamos dedicación al trabajo, al estudio que hacen así como rectos. Sí es woow!
- b. ¡Ah!... su limpieza, como siempre están muy, como decirlo, pues su orden también como su puntualidad, como todo es muy limpio y su cultura es muy respetuosa, son muy respetuosos entre ellos.
- c. Para mí lo que es muy positivo de ellos es que son (...) muy serios, muy (...) eh muy rectos en las decisiones que ellos toman ¿no? (...) o sea ellos tienen como que una perspectiva a lo que tienen que llegar.
- d. Eh... su perfección, que les gusta ser perfeccionistas.

Por otra parte, se presenta una identidad cultural propia poco estable frente al otro, porque si bien se expresa que México es una nación de cultura, historia, artesanía... siempre se mencionan atenuantes como “desgraciadamente”, “lamentablemente”, etc. A la pregunta ¿Qué

admiras de la cultura mexicana?, las respuestas no son tan claras y definidas como lo son en relación con las características de los alemanes e incluso se mencionan aspectos negativos al hacer la comparación:

- a. Buena pregunta jeje (...) bueno pues lo que dijeron los extranjeros por ejemplo es, por ejemplo, que nosotros somos muy abiertos, muy cálidos.
- b. Yo creo que la confianza como, eh, cuando tú conoces a una persona, confías en ella y la familiariz... la fa..mi..lia..ri..zación.
- c. De la cultura mexicana que, pues más que nada que la mexi... que el mexicano se va a dar a entender donde sea.
- d. Un país de muchísima cultura, en cuestiones prehispánicas, y demás... artesanales.
- e. Pues se ve obvio el que nosotros... eh... socialmente pues... no estamos como más... más avanzados ¿no? Necesitamos más educación y pues ellos ya lo lograron.

La identidad enculturada propia se presenta entonces con contornos más difusos. De esta etapa inicial de negociación identitaria, en donde entran en contacto dos identidades culturales divergentes, surge un tercer elemento identitario, una identidad aspiracional dirigida a la cultura meta expresada en aspectos como: *la asertividad, la rectitud, la puntualidad*, etc., que hemos visto anteriormente. Al cuestionar a los estudiantes acerca de qué cualidad alemana elegirían, encontramos respuestas como:

- a. Ehh... la puntualidad... ante todo, igual... que todo lo que yo planeo lo cumpla y sin nada como ningún... sin otra cosa que hacer más que eso.
- b. A lo mejor es tener un poquito más de presencia como tienen los alemanes (...) ser más recto en las decisiones que uno toma.
- c. Una cualidad de los alemanes, pues, yo creo que esa parte de lo claro, del perfeccionismo.
- d. Ser más inteligente, eso me gustaría, ser ordenada.
- e. Pues a tomar ideas innovadoras, más que nada y a conforme al idioma, saber relacionarme con otras personas...

De acuerdo con la pregunta anterior, cabe destacar que algunos entrevistados dentro del grupo del CIV también externaron admiración por los rasgos físicos de los individuos de la cultura meta, lo cual se ilustra con las siguientes citas:

1. La altura, sí, la altura.
2. Ah, no sé, tal vez ser un poco más alta, siento que las mujeres de allá son más altas, o más, ¡ser más alta!
3. Ummm, pues, en cuanto físicamente, ser más alto y a lo mejor, uno se va como al estereotipo de que son güeritas y así, pues igual también ser güerita, cambiarme el color... jeje.
4. Y yo siento que se distinguen por ser inteligentes, guapos y no sé...

A pesar de ello, *el valor social del alemán* no se presentó tan definido como los *frames* culturales estereotipados de lo alemán. Si bien hablar alemán tiene cierto prestigio y valor social en México, como una posibilidad más en el ámbito profesional, la prioridad expresada por los entrevistados fue el aprendizaje del inglés:

- a. Entre más lenguas hables, tienes más posibilidades de conseguir un buen trabajo (...) si... nos queremos relacionar en algún trabajo allá, en alguna maestría, posgrado (...) el alemán te va a abrir más puertas que el inglés porque es su lengua... pues nata... entonces pues si lo hablas sería fantástico.
- b. Yo creo que el inglés siempre vale más, porque el inglés es una lengua que pues se habla en todo el mundo y el alemán... sí lo hablas pero no en todo el mundo.
- c. Pues... yo creo que esta situación de que todo el mundo está con la idea de que el inglés es la lengua universal. Yo creo que por eso no es que demeriten, pero sí como que le restan menos importancia. Simplemente dicen: "Bueno es que ¿En qué otro país hablan alemán?"

Por otro lado, en el ámbito profesional, la identidad cultural aspiracional se traduce en una puerta de oportunidades, percibida no sólo para

poder cursar un semestre de intercambio o cursar un posgrado, como mencionan los entrevistados, sino también para realizar planes de vida en el país de la lengua meta:

1. Pues igual, si aprendo alemán me puedo ir para allá, entonces, es más que nada una visión que ya tengo porque no tengo ganas de quedarme aquí.
2. Como todo idioma, yo creo que te abre más puertas. Entre más conocimiento y más cultura tengas, más puertas se te abren y más oportunidades se puede generar, eh, becas, este, trabajos, y un sinfín de oportunidades.
3. Sentimos que aquí en México todavía no hay tanto trabajo para nosotros, entonces es como buscar en otros lugares y hemos visto que allá, es donde hay más demanda y nos podría ir mejor.
4. Me gustaría irme, como, no sé, al segundo año de mi carrera, para, para agarrar, este, ideas, y pues, quedarme allá, totalmente.

6.2. Los resultados de la segunda fase

Después de haber cursado el periodo semestral, se realizó la segunda parte de las entrevistas para comparar los resultados con los de la primera fase. Las actividades permanentes a lo largo del semestre, como el “Muro de Berlín”, el grupo de Facebook, etc., además del contacto y el intercambio de ideas con el salón contraparte en Veracruz y la Ciudad de México, respectivamente, permitieron convertir los salones de clase en un espacio comunicativo relacional que brindó un contacto permanente con la diferencia y la similitud en el que se vieron involucradas las dimensiones sociales, psicológicas, afectivas y culturales de los estudiantes, llevando el aprendizaje de la lengua más allá del sólo ejercicio de las estructuras lingüísticas. Con ello se proporcionó al estudiante un ámbito para posicionarse frente a los otros (lo alemán y los estudiantes en otros contextos) y a lo propio (el grupo, lo mexicano), permitiéndoles manifestar, negociar y estabilizar rasgos identitarios propios y también de los otros.

Con respecto a *la dificultad de la lengua alemana*, su motivación prevaleció, ya que se dieron las circunstancias adecuadas para avanzar en el logro del reto que supone para los estudiantes aprender alemán. Todos los entrevistados afirmaron que fue una buena decisión haber tomado el curso y que los acercó más a sus expectativas e incluso a su identidad aspiracional, relativizando la valoración inicial acerca de la dificultad de la lengua.

- a. Sí también he aprendido cultura.
- b. Pues... creo que el alemán me enseñó, pues a pensar más abstractamente y por ejemplo en la resolución de problemas; que en este caso en mi carrera se usa mucho en proyectos.
- c. Pues en la cuestión de simplemente, me ayudó en esta parte de ser muy ordenado. El alemán tiene esa cuestión de ser muy ordenado en sus oraciones.
- d. Me gustó esa parte de la decoración que se tomó por iniciativa se fuera llenando hasta que logramos juntar un muro un poquito bastante grande.

Dentro del espacio comunicativo virtual, los estudiantes hicieron uso de las redes sociales para practicar sus discursos e intercambiar temas de las tareas, proyectos a realizar durante el semestre, ligas de ejercicios, cursos *online*, expresiones, música y películas en la lengua meta, asimismo, comentaron sobre las aportaciones al “Muro de Berlín” que se dieron en el espacio comunicativo relacional, otorgando un valor al trabajo colaborativo, al integrarse como comunidad, manifestando un movimiento desde una identidad individual hacia una identidad colectiva, cuyo efecto se refleja en el aprendizaje de la lengua, como se expresa en los siguientes extractos:

- a. Que todos tenemos las mismas oportunidades de aprender lo mismo, bueno, había unos chicos que por ejemplo, tal vez, tenían más tiempo o les gusta muchísimo el idioma, que si se adentraban un poquito más, pero en lo que cabe, todos tenemos como el mismo nivel.

- b. Pues me gusta mucho mi salón y siento que todos aprendimos de la misma forma, claro, unos estudian más que otros, pero me gusta mucho el salón.

Por otra parte, y en relación con *la percepción de inferioridad de la propia cultura frente a la alemana*, se presenta un cambio significativo: la reconstrucción discursiva de los propios *frames* culturales se expresa con más seguridad y con contornos más definidos. La identidad cultural propia se estabiliza y se afianza de mejor manera en contraste con la otredad y su aspiración a ella. Aparecen los mismos marcos culturales mencionados en la primera parte (*disposición a ayudar, valores familiares, calidez, historia, cultura*) pero con mayor fluidez y seguridad, y se agregan otros como *extroversión, creatividad y adaptabilidad*.

- a. Siento que por su buena administración de tiempo y dinero, ellos han llegado a ser la potencia mundial, porque por ejemplo, México no, bueno si tiene muchos recursos, pero no hemos sabido, cómo sacarlos, entonces yo digo que ellos por eso son uno de los más importantes, porque saben administrar.
- b. Son personas que no gastan tanto en lujos y nosotros sí para estar bien en la sociedad.
- c. Siento que son más organizados, tienen buena planeación, siento que son más educados y como que tienen más conciencia ecológica que aquí.
- d. Aquí hacemos y deshacemos el día como queremos y ellos no, ya tienen una buena coordinación y en parte, me gusta esa forma, igual, me gustaría, yo no la aplico mucho, pero si me gustaría aplicarla, tienen todo medido.

Asimismo, al afianzarse a la identidad cultural propia, se presenta en algunos estudiantes un cambio significativo con la otredad, lo cual se manifiesta en aminorar las cualidades otorgadas “a lo alemán” en la fase inicial, sustituyendo los cuantificadores *muy, demasiado* por *poco, un poco*, como se puede leer en las siguientes intervenciones:

- a. Creo que son un poco ordenados y tienen constancia en todo lo que hacen, en todo lo que emprenden lo tratan de terminar y creo que son muy abiertos a los cambios, y eso es algo que a mí me gusta, estar abierto ante todo y tener una mentalidad de adaptarse a los movimientos, a los cambios.
- b. Como que siento que a veces son, les gusta ser perfeccionistas, no quiero decir que aquí no, siento que como que allá quieren que todo les salga bien.

Al establecer en el salón de clase un espacio comunicativo relacional, los participantes del curso no sólo se centraron en el trabajo racional del funcionamiento del sistema lingüístico, sino que además tuvieron oportunidad de poner en juego, de negociar los posicionamientos identitarios propios, reforzándolos, en este caso, y relativizando los ajenos.

El *cue valor social del alemán* se presentó en la etapa final más circunscrito al ámbito personal afectivo al utilizarse palabras en alemán como si fueran partes ya asumidas e integradas en un contexto en español. Todos los participantes reaccionaron favorablemente a ellas, manejándolas con familiaridad e incluso incorporando otras, lo que da un indicio de un movimiento identitario que se manifiesta en instancias del cambio de código lingüístico:

- a. Pues... igual su rectitud. Sobre todo la lengua que es como por ejemplo el “Tekamolo”.
- b. El “Entschuldigung” es una palabra que la podemos utilizar tanto para personas que no conozcamos o mismos amigos...

Por otra parte, se hicieron evidentes las similitudes entre elementos identitarios en una cultura y otra al hablar, por ejemplo, de las “asociaciones” (*Vereine*, en alemán):

1. Las personas nos sentimos mejor acompañadas, entonces pues a mí me gusta mucho que las personas se organicen para hacer algo que te gusta y hay muchas cosas ¿no? Tanto para leer como para hacer deporte y está bien.

La relativización de los *frames* estereotipados iniciales también se percibió levemente bajo este rubro al referirse a la organización del “tiempo libre” (*Freizeit*, en alemán):

- a. Creo que está bien siempre tener una planeación, pero a veces uno no puede depender de lo que ha planeado, a veces salen imprevistos y esos imprevistos hacen que se mueva todo lo que ya estaba planeado.
- b. Pues yo creo que cada cultura tiene sus, tiene sus propias similitudes y diferencias, pero... eh cada una va a tener algo como específico y hay cosas en las que se puedan compaginar las dos ¿no? A lo mejor, lo vi con esta chica Kathy que llegó a ahora sí que a compartir con nosotros experiencias. Pues también le gusta, es extrovertida, no?, ¿le gusta platicar, le gusta hablar no? Hablar con las personas.

Para finalizar, los estudiantes se identificaron con la lengua meta a lo largo del semestre, desarrollando habilidades socio-afectivas y actitudinales durante el aprendizaje de la misma, al reconocer y comparar ambas culturas.

1. Mi viaje a Berlín fue increíble, pude conocer a muchas personas, pude entender lo básico de alemán, que me gustó mucho la verdad y que me gustó mucho, mucho este viaje a Berlín y si me piden que lo repitiera, lo haría.
2. Así fue como vi al alemán, un reto que lo estoy cumpliendo.
3. El alemán es difícil pero no imposible.

7. CONCLUSIONES

Este proyecto piloto ha tenido como resultado más relevante comprobar que efectivamente existe este vínculo entre la construcción de la identidad y el aprendizaje de una segunda lengua. Se logró superar la heterogeneidad de intereses, no hubo bajas. El preparar a los estudiantes para un entorno comunicativo relacional en el que podían posicionarse identi-

tariamente con el otro y frente al otro tuvo efectos muy positivos sobre el aprendizaje de los contenidos morfosintácticos y léxicos en ambos entornos del CELE y del CIV. Tempranamente, en la adquisición hubo una transición natural hacia elementos del cambio de código y con ello un movimiento identitario hacia el cambio de *frames* culturales que se daría también en un adquisición lingüística natural (p. e., la “Entschuldigung”, el “Tekamolo”, el “Freizeit”). Se asimilaron mejor los nuevos contenidos culturales. Especialmente, en el CIV se notó de manera positiva cómo el trabajo de clase se volvió más colaborativo (ayudar al otro, aprender juntos, ponerse de acuerdo). En los exámenes a finales del semestre todos salieron bien por arriba del promedio en un curso de principiantes de alemán como lengua extranjera (8 y 9 sobre 6 y 7, normalmente).

REFERENCIAS

- ANDREOULI, E. (2010). Identity, positioning and self-other relations. *Papers on Social Representations*, 19, 14.1-14.13.
- BARSALOU, L. W. (2009). Simulation, situated conceptualization, and prediction. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London: Biological Sciences*, 364, 1281-1289.
- BERGER, P., & LUCKMANN, TH. (1986). *La construcción social de la realidad*. Barcelona: Amorrortu.
- BLOCK, D. (2007). *Second language identities*. Londres/Nueva York: Continuum.
- BOCCHINO, R. (1999). *Emotional Literacy*. Nueva York: Corwin Press.
- BYRAM, M. (1990). Intercultural education and foreign language teaching, *World Studies Journal*, 1(7), 4-7.
- BYRAM, M. (2006). *From foreign language education to intercultural citizenship*. Clevedon: Multilingual Matters.
- DAVIES, B. & HARRÉ, R. (1990). Positioning: The discursive production of self, *Journal for the Theory of Social Behavior*, 20(1), 43-63.
- FAIRCLOUGH, N. (1989). *Language and power*. Londres: Longman.

- GARCÍA GARRONE, MA. (2013). *Enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas y cultura para la paz*. (Tesis no publicada). Hermosillo: Universidad de Sonora, División de Humanidades y Bellas Artes.
- GUIJARRO OJEDA, J. R. (2004). *Attitudes and motivation in second and foreign language learning*. Granada: Reprografía Digital.
- GOFFMAN, E. (1974). *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. Londres: Harper & Row.
- HERMAN, D. (2002). *Story logic: Problems and possibilities of narrative*. Lincoln: University of Nebraska.
- HERZIG, K., PFLEGER, S., PUPP-SPINASSÉ, K. & SADOWSKI, S. (Eds.) (2014). *Transformationen: DaF-Didaktik in Lateinamerika. Impulse aus Forschung und Unterrichtspraxis* (ALEG-Bd. 4). Tübinga: Stauffenburg-Verlag.
- HONG, Y., MORRIS, M. W., CHIU, C., & BENET-MARTINEZ, V. (2000). Multicultural minds: A dynamic constructivist approach to culture and cognition, *American Psychologist*, 55, 709-720.
- KAPLAN, A. (1993). *French lessons: A memoir*. Chicago: University of Chicago Press.
- KRAMSCH, C. (1984). *Interaction et discours dans la classe de langue*. París: Hatier-Credif.
- KRAMSCH, C. (1988). Between self and other. En: Vivian, Berry & A. McNeill (eds.), *Policy and practice in language education*. Hong Kong: Swindon.
- KRAMSCH, C. (1998). *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press.
- KRAMSCH, C. (2009). *The Multilingual Subject. What language learners say about their experience and why it matters*. Oxford: Oxford University Press.
- LIDDICOAT, R. (2002). Getting started with intercultural language learning, En Julie Browett, Michelle Kohler & Lesley Harbon, *Asian Languages Professional Learning Project* (ALPLP Report), www.asialink.unimelb.edu.au/aef/alplp/
- MARTÍ, J. (2005). "The Cultural Frames Approach As an alternative view to the ethnocentric idea of culture". Versión electrónica en: <http://www.anthrolobe.info/docs/Cultural-Frames-as-Alternative-to-%20Ethnocentric-Idea-Culture.htm>
- NORTON, B. (1997). "Language, identity, and the ownership of English", *TESOL Quarterly*, 31(3), 409-429.

- NORTON, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity, and educational change*. Harlow: Longman/Pearson.
- OCHS, E., & CAPPS, L. (2009). *Living narrative: Creating lives in everyday storytelling*. Harvard: Harvard University Press.
- ORDORICA, D. (2010). Motivación de los alumnos universitarios para estudiar inglés como lengua extranjera, *LEEA*, Revista electrónica www.cad.cele.unam.mx/leaa, México: CELE/UNAM.
- PEIRCE, N. B. (1995). Social identity, investment, and language learning, *TESOL Quarterly*, 29(1), 9-31.
- PFLEGER, S.; STEFFEN, J., & STEFFEN, M. (Coords.) (2012). *Alteridad y aliedad. La construcción de la identidad con el otro y frente al otro*. México: UNAM /CELE.
- THOMAS, D. (1983). *An invitation to grammar*. Bangkok: Mahidol/ Summer Institute of Linguistics.
- TURNER, M. (2003). Literacy and cognition. En: Peter C. Patrikis, *Reading between the lines: New perspectives on foreign language literacy* (pp. 24-39). New Haven: Yale University Press.
- WATSON, R. (1995). *The philosopher's demise. Learning French*. Columbia: Columbia University Press.

ANEXOS

1. Perfil

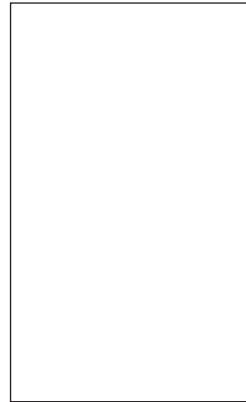
Carrera
Studienrichtung: _____
Yo soy
Ich bin: _____

Tu palabra o frase favorita
Lieblingswort oder Lieblingsphrase: _____

Sitio Web favorito
Lieblingswebseite: _____

Para mí es típico alemán
Für mich ist typisch Deutsch _____

Para mi es típico de Alemania
Für mich ist typisch für Deutschland _____



STECKBRIEF/PERFIL
Alias/Nickname

2. Cuestionario 1 (adaptado de Ordorica, 2010)

Alias (en español o en alemán): _____

Edad: _____

Carrera: _____

¿Qué lenguas hablas? _____

1. ¿Cuál es tu disposición para estudiar alemán?

a. Nada _____ b. Poca _____ c. Regular _____ d. Mucha _____

2. ¿Para qué estudias alemán? (anota 5 opciones)

- a) _____ Me interesa conocer la cultura de otros países de habla alemana.
- b) _____ Para adquirir nuevas ideas y ampliar mi perspectiva.
- c) _____ Me gusta la lengua.

Pon un ejemplo concreto de la lengua _____

- d) _____ Para entender canciones, películas revistas, etc.
e) _____ Para aprender cosas que tienen que ver con mi carrera/profesión

Pon un ejemplo concreto para lo que te puede servir el alemán _____

- f) _____ Me interesa aprender un segundo idioma.
g) _____ Sólo para cumplir con el requisito de egreso.
h) _____ Para conversar con personas que no sólo hablan inglés.
i) _____ Para estudiar un posgrado.
j) _____ Es un reto personal.

¿Por qué? ¿En qué consiste? _____

- k) Para obtener un mejor empleo.

12. Los plurilingüismos en el espacio educativo: incorporar el disenso, habilitar las reciprocidades

PATRICK DAHLET

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

padahl@zipmail.com.br

RESUMEN

El plurilingüismo abre la posibilidad de nuevas modalidades de coexistencias humanas, pero no carga consigo solidaridad, paz y entendimiento. El potencial plurilingüe de las mayorías se traslada sobre un fondo de vacío y carencia en un juego histórico de institución/otorgamiento de capacidades a unos y de destitución de capacidades a otros. Por lo tanto, la reedificación y la consolidación de los plurilingüismos como pivote de una cultura de reconocimiento recíproco supone asimismo que las soluciones educativas deben brindar mayor crédito a las tensiones y conflictos de los contactos polilingüísticos y cobijar todo desarrollo social plurilingüe con formas activas de atención y respeto por sus pertenencias y conjuntos culturales más vulnerables. Sólo de esta manera la multiplicidad plurilingüe puede tener una oportunidad para intensificar el dinamismo de su hibridación.

Palabras clave: plurilingüismos, resistencias, conflictos, transformaciones educativas, poliidentidades compartidas

1. INTRODUCCIÓN

Para todos nosotros el desarrollo del plurilingüismo representa la garantía de una mejor comprensión y una mayor felicidad. Lo vemos como un factor de paz, de tolerancia y de armonía entre los pueblos. Debe ser el protagonista de un futuro maravilloso. Por ello lo apreciamos y lo defendemos tanto. Pero esto es más la expresión de nuestro sueño que la realidad.

En la realidad, el plurilingüismo no toma la forma de un mundo maravilloso. Lo sabemos: es un campo de batalla donde las lenguas y las naciones más poderosas imponen, muchas veces con la ayuda del ejército y hoy siempre conforme a los intereses del mercado global, su autoridad y sus verdades exclusivas a las lenguas y las comunidades más débiles. Pero esas batallas no se juegan sólo en los territorios y entre las naciones. Su lugar es también, y sobre todo y de forma permanente, el individuo.

El plurilingüismo es un mundo de tensión para la mayoría de las personas: un potencial de enriquecimiento y una fuente de conflictos, ambos inseparables. El ideal del bien común y del enriquecimiento personal cohabitan en la práctica con los conflictos, la discriminación y las rupturas cuando el plurilingüismo se vive a través del prisma de la dominación y/o la imposición de una lengua y una comunidad de otros.

Esto es al menos lo que las biografías que he recogido y analizado durante los últimos quince años en el Caribe y América Latina me han llevado a pensar. Esta dinámica de tensión es justamente la que recalcaré, considerando la siguiente hipótesis: sólo tomando en cuenta las resistencias y violencias que acompañan la incorporación del plurilingüismo a la escala de las personas y de las sociedades, podremos esperar convertir la rivalidad lingüístico-cultural en un movimiento de reciprocidad expresiva y creativa.

Este artículo tiene dos fases, la primera dedicada al enfoque de las inhibiciones y violaciones de las lógicas plurilingües y una segunda en la que mencionaré, más allá de los acuerdos institucionales, algunas condiciones de orden ético y simbólico necesarias para el establecimiento de una educación plurilingüe compartida.

2. LA ESCASEZ PLURILINGÜE

La falta de inversiones, relacionada con recursos que se orientan hacia otras prioridades, determina la fragilidad de la enseñanza institucional de lenguas extranjeras (LE). Pero este problema no es, a mi juicio, suficiente para explicarla. La explicación de fondo, me parece, y que a su vez justifica esta falta, son las representaciones del plurilingüismo que se dan en el actual debate público, cuando se trata la cuestión de las lenguas. Son estas representaciones que señalaré ahora delineando brevemente sus contornos en los medios de comunicación y el discurso estudiantil.

BABEL HAITIANA: “No país caribenho, aulas são em francês, idioma pouco entendido pela massa que fala a língua crioula, criando ‘apartheid linguístico’ entre haitianos” (FSP, 14.04.11: A26 Mundo).¹

Como terriblemente se pone de manifiesto en este recorte del diario *Folha* de São Paulo, la drástica reducción del espectro plurilingüe de Babel, donde sólo existe cabida para dos idiomas —una estrategia recurrente que divulga la visión dual del plurilingüismo—, socializa la representación de la escasez plurilingüe o de un plurilingüismo restringido como la única opción razonablemente factible.

Sin embargo, se trata de una ilusión autocomplaciente y de un plurilingüismo sin razón, alarmantemente raro, ya que la idea que puede experimentar la extraordinaria multiplicidad del lenguaje humano, reducida en el presente a dos o tres soportes lingüísticos, contribuye a la edificación de una cultura contemporánea que en muchos sentidos es la peor enemiga de sí misma. Tal señalamiento nos conduce a la unidimensionalidad del pensamiento, y éste, a su vez, al eclipse de la primicia de la *relacionalidad* ontológica detrás de la primacía ontológica del *uno mismo*, indiferente al sentido de una vida relacional, y que por esto se pone en peligro todo aquello que no corresponde a nosotros, pudiendo

¹ “BABEL HAITIANO: ‘En el país caribeño, las clases son en francés, idioma poco comprendido por la masa que habla la lengua creole, creando un *apartheid linguístico* entre los haitianos’” (traducción propia).

llevar hasta la barbarie de una sistemática y mecánica aniquilación del otro. Sin la labor crítica de la aberración que constituye la tendencia del conformismo ligado a la esencia bilingüe del plurilingüismo, tomamos el riesgo hacia la degradación y destrucción ilimitada de la condición humana.

Ya que la extrema diversidad lingüística que caracteriza a la humanidad es fuente de inquietud —por el hecho que parece amenazar y descomponer la identidad universal de una aldea global mítica— se pretende que Babel comience a dividirse cuando sólo dos lenguas entran en contacto. Esto permite imaginar la devastación a la cual llevaría la copresencia de cada vez más idiomas en la comunicación.

Vale la pena mencionar que el contacto bilingüe se ve, sin embargo, como especialmente perjudicial, cuando una de las lenguas, al menos, pertenece a una minoría, o más bien a una comunidad minorizada, como es el caso del creole. Por lo tanto, en el enfoque de la Babel haitiana por *Folha de São Paulo*, sólo hay dos idiomas, el francés y el criollo, claramente separados, con exclusión de cualquier otro contacto, aunque, como sabemos, no puede haber lenguas que no sean lenguas en contacto. En Haití se demuestra, por ejemplo, la alta productividad de un francés creolizado y de un criollo afrancesado.

Pero cuando actualmente se trata del contacto entre lenguas con proyección internacional, de naturaleza anglosajona y latina, en el caso, el miedo se desvanece:

“Os colégios bilíngues oferecem o ensino de um segundo idioma —predominantemente o inglês— [...] A língua é utilizada em todos os momentos: das aulas à fila do lanche [...] Como vou misturar um idioma anglo-saxão a um latino? Isso é impossível”, diz a proprietária da Escola do Max, Leila Nogueira (*FSP*, Caderno *Escolha a escola*, 26.09.10: 3-4).²

² “Los colegios bilingües ofrecen la enseñanza de una segunda lengua —en su mayoría el inglés— [...] que se utiliza en todos los momentos: desde las clases hasta la cola para el almuerzo [...] ¿Cómo se podría mezclar una lengua anglosajona con una latina? Eso es imposible’, dice el dueño de la escuela de Max, Leila Nogueira (*FSP*, Cuaderno *Elige la escuela*, 26.09.10: 3-4)” (traducción propia).

Es muy importante señalar aquí que si el miedo desaparece es porque se cree que el inglés descarta cualquier riesgo de mezclarse con otros idiomas, lo que corresponde a una percepción imaginaria de una aparente autonomía globo-trascendental de esta lengua, ya que ni más ni menos que otro idioma, el inglés, necesita por todos los medios de contactos con otras lenguas para mantenerse con vida. En contraste con tal garantía de pureza que le da al inglés su condición soberana, vale la pena señalar que la interdependencia de las lenguas romances nunca deja de amenazar, bajo el mismo movimiento imaginario, a aquellos que quieren aprenderlas:

“Com as línguas derivadas do latim (português, espanhol, francês, italiano) devemos ter cuidado redobrado, pois são muitas as palavras que, por semelhança, são verdadeiras armadilhas da comunicação [...] num enunciado que pode transmitir muitas ideias erradas” (Corretor de Imóveis em Revista, Dez 2011/Jan 2012: 7).³

Está claro, a partir de estos dos últimos ejemplos (que olvidan incluir el censo romano dentro de las lenguas latinas, pero es justamente el lenguaje de una comunidad minorizada) que, idealmente, el plurilingüismo y los discursos comunes se ven más asimilados a un bilingüismo portugués/inglés hasta el punto que, en ausencia de la identificación de la segunda lengua, el sintagma *colégio* o *enseñanza bilingüe* necesariamente será recibido como sinónimo del binomio portugués/inglés.

De hecho, completando la retrogradación del plurilingüismo a un simple bilingüismo, la pluralidad constitutiva de las lenguas y de los valores del plurilingüismo se explicita sistemáticamente en todos los soportes que el modelo que debe adoptarse es el que integra portugués e inglés, inseparablemente:

³ “Con las lenguas derivadas del latín (portugués, español, francés, italiano) se debe tener un cuidado especial porque hay muchas palabras que, por similitud, son para la comunicación verdaderas trampas mortales [...] una declaración así puede transmitir muchas ideas falsas’ (Broker Inmobiliaria en Revisión, diciembre 2011 / enero de 2012: 7)” (traducción propia).

“Você fala inglês! Quem fala recebe salários melhores, porque no final da conta, num mundo globalizado a comunicação conta mais [...] Em vez de falar mais ou menos uma terceira ou uma quarta língua, melhor falar só fluentemente inglês” (*TV Globo*, 25.03.2011: Jornal nacional da meia-noite).⁴

Así anda el plurilingüismo, maquillado de bilingüismo, manteniendo irreductiblemente juntos sólo dos idiomas, portugués e inglés, para competir por *un* mayor beneficio para sí mismo y para la empresa en el mercado nacional y/o extranjero.

La presión funcional e imaginaria de este bilingüismo de *globo-mercado* es tal, que la mezcla entonces se convierte en objeto de una *denegación*, como la denegación activa en las siguientes declaraciones que los locutores manifiestan como si se tratara solamente de un deseo:

“Aprendermos outras língua (sic) é fundamental para nossa atuação como profissional” (Andressa Crasto, Curso de Administração, Faculdade Facipe, Recife).

“Não sei falar outros idioma (sic) ainda, pretendo aprender inglês” (Carolline Silva, Curso de Administração, Facipe, Recife).⁵

Lo que estas dos declaraciones tienen en común es un mismo e impresionante lapsus (en dos discursos que no muestran ningún otro error). El fenómeno se refiere a la presencia de la marca *zero*, en las expresiones “otros *idioma*” y “otras *lengua*” de las que uno esperaría su plural, es decir, “otros idiomas”, así como “otras lenguas”. Al contrarrestar la expectativa de un plural, la desaparición de las *s* significa, literalmente, la

⁴ “¡Usted habla Inglés! Quien habla recibe mejores salarios, porque a final de cuentas, en un mundo globalizado la comunicación cuenta más [...] En lugar de hablar más o menos bien una tercera o cuarta lengua, es mejor hablar sólo Inglés con fluidez’ (*TV Globo*, 25.03.2011: noticiario nacional de la medianoche)” (traducción propia).

⁵ “Aprender otros idioma (sic) es fundamental para nuestro papel como profesionales’ (Andressa Crasto, Curso de Administración, Facipe, Recife)”. “Yo no sé hablar otras lengua (sic) todavía tengo la intención de aprender inglés’ (Carolline Silva, Curso de Administración, Facipe, Recife)” (traducción propia).

suspensión de la tesis de la multiplicidad de lenguas que hace el lenguaje para restringirla a un lenguaje exclusivo: en ambos casos, el inglés.

A pesar de conocer el alcance de la diversidad lingüística, los dos sujetos están vinculados a un segundo y único idioma, y esto sin siquiera darse cuenta del error. Parece que nos enfrentamos aquí a lo que Lacan (1996) llama “una interdicción lingüística”. Es decir, la prohibición de un decir, aunque no esté prohibido por la ley.

3. DESACUERDOS Y VIOLENCIAS PLURILINGÜES

El plurilingüismo no sucede en un mundo de alianzas, no es incidente a un ejercicio natural del conocimiento como un bien común. Si teóricamente el plurilingüismo define el estándar más alto de la comunicación humana, en la práctica hace cortes en las lenguas de la gran mayoría de los hablantes, despojándolos de su expresividad, de alguna manera desde la interioridad, mientras que pretenden manifestarla, abriendo así escenas de (auto)confrontación y (re)autorizaciones comunicativas e identitarias, más o menos brutales y confusas.

Serge, estudiante haitiano, vuelve sobre sí mismo y con voz trémula en la búsqueda de sus primeras palabras expresa:

c'est dans la langue créole que je me suis exprimé le premier + ce qui m'avait valu la première fessée de ma vie + parce-que nos parents pour eux le créole était source d'échec (Serge).⁶

En cuanto a Mireille, también estudiante haitiana, es necesario escucharla, aturdida en la (auto)represión de su creole, niña vigilada en una habitación del lenguaje:

Je pensais en français + je jouais en français + je / je / je voulais m'expliquer quelque chose je me l'expliquais en français + j'excluais le créole

⁶ “Yo hablé primero en la lengua criolla + lo que me ganó la primera nalgada de mi vida + porque para nuestros padres el criollo es una fuente de fracaso” (traducción propia).

compl / presque complètement +++ Mais au dehors + je parlais français
+ j'étais chez les soeurs / là où j'étais au jardin d'enfant + je parlais créole
++ on me tordait la bouche (Mireille).⁷

La imposición plurilingüe es aguda, corta. Es caso de violencia entonces, pero también de memoria de una lengua traumatizada por discursos vacíos de palabras. La gran derrota sería olvidarlo. Todos estos hablantes, de origen caribeño y latinoamericano, que estuvieron dispuestos a regresar a su biografía lingüística, no han olvidado nada. Ellos muestran cómo la configuración de identidades plurilingües puede estar cargada de controversias, incertidumbres y conflictos y, por estas (sin)razones, a ser vividas y ejercidas de una manera particularmente difícil.

En el caso de Shirley, francesa nacida en Uganda, residente en la Martinica, la relación con la otra lengua, oficial o extranjera, se vive siempre —de manera más o menos obsesiva— no sólo como perjudicial para el uso de la lengua materna, libremente elegida y sometida a diversos cuestionamientos (comunicativos, estratégicos, cognitivos, estéticos), sino también como un retorno de lo reprimido. En este sentido, el vínculo con el idioma externo orienta y modula en exceso la pérdida sustancial de la lengua de origen, en una mezcla impredecible de incertidumbres subjetivas, preocupaciones identitarias, choques políticos y aventuras existenciales:

Je parle le hollandais l'anglais et le français et heu : un peu de charabia en créole ++ ah et puis il y a aussi l'Ougandais la langue de ma mère +++ j' imagine que c'est en ougandais que j'ai parlé pour la première fois + seulement je me demande comment + j'aurais pu le faire puisque je ne sais plus parler cette langue (Shirley).⁸

⁷ “Yo pensaba en francés + jugaba en francés + yo / yo / si quería explicarme algo, me lo explicaba en francés + excluía el creole total / casi totalmente + + + + Pero afuera hablaba francés + estudiaba con las hermanas / cuando estaba en el kinder + cuando hablaba creole + + + me torcían la boca” (traducción propia).

⁸ “Hablo inglés y holandés y francés: algunos galimatías creole ++ ah y luego estaba también la lengua de Uganda de mi madre + + + supongo que es en Uganda donde hablé la primera vez + + me pregunto cómo pude haberlo hecho ya que no sé hablar ese idioma” (traducción propia).

Si este testimonio pone de relieve la riqueza del repertorio de Shirley y parece reflejar un plurilingüismo armonioso, es también un plurilingüismo que en sus estratificaciones registra la pérdida de la lengua materna, simbolizada aquí por la denominación de su primer estatuto, no como *lengua materna*, sino como la *lengua de mi madre*, y, finalmente, nada más que *esta lengua*, simple reliquia del cuerpo materno, excluida de cualquier función de uso, lenguaje fantasmal, pero que sigue estando ahí, en silencio detrás de la otra lengua, ahora dominante, en un hablante que la ha dejado de hablar.

Esta presencia/ausencia de la lengua materna es más amarga cuando uno se siente con la vaga conciencia de que el enlace con el idioma externo, que debería progresivamente detenerse a distancia, e incluso destruido, se encuentra, al contrario, reforzado, como en el testimonio de Joseph, alumno haitiano:

Normalement les haïtiens devraient penser en créole / moi je pense en FRANÇAIS (Joseph).⁹

En todas partes es posible hallar lenguas marginadas y, por ende, hablantes discriminados por ser de esas lenguas, así como por dominar sólo muy parcialmente, las más de las veces, la lengua oficial obligatoria para recibir los beneficios de la escolarización y para hacer valer su ciudadanía. De hecho, aun cuando la posesión de la lengua hegemónica no sea parcial, la colectividad dominante puede fingir que sí lo es. Tales desigualdades socio-cognitivo-funcionales de los componentes plurilingües generan entonces identidades caracterizadas por la inseguridad o la fluctuación de los puntos de referencia, tal como lo ilustra con gran agudeza la siguiente reflexión de José Ramírez, maestro maya:

yo no sé cómo hablar bien mi lengua, de mi lengua, cómo evaluar bien las performances (sic) de mis alumnos, y aparte en español tampoco.

⁹ “Normalmente los haitianos tendrían que pensar en creole / yo pienso en FRANCÉS” (traducción propia).

Más allá de la inquietud de quienes no se sienten *en casa* en ninguna de sus lenguas, la jerarquización de las lenguas patente en la experiencia plurilingüe puede constituir un concentrado —ya sea difuso, en el mejor de los casos, ya sea desestructurante y destructor, en el peor de los casos— de tensiones contradictorias, segregaciones y combates.

De hecho, Julien Constance, gendarme francocriollo martiniqués, niega que el francés pueda simbolizarlo:

le français n'est pas ma langue, le français n'est pas ma langue, le français vient d'Europe, je ne suis pas européen, à aucun moment je ne suis un européen, dans l'esprit peut-être, mais dans les faits non.¹⁰

Al mismo tiempo, a la pregunta de cuál es la lengua (el creole o el francés) en la que se expresa más fácilmente, responde nuevamente en francés, dando un vuelco brutal:

c'est les deux les deux euh incontestablement et et je dirais le français parce que nous avons tellement parlé français pendant des millénaires que euh des fois je je je parle le créole en français je francise le créole ce qui veut dire que le français est la langue dans laquelle je m'exprime le mieux voilà des fois j'écorche mon créole au profit du français.¹¹

Observamos aquí, a través de las perturbaciones paradójicas de esta respuesta —en la que la lengua mejor instituida, trátese del creole o del francés, es irreductiblemente también la lengua destituida; en la que una historia anula a la otra—, hasta qué punto el proceso de identificación plurilingüe puede aparecer como un abismo o como la sutura de conexiones imposibles o esclavizantes, asociadas con la impresión

¹⁰ “[E]l francés no es mi lengua, el francés no es mi lengua, el francés viene de Europa, no soy europeo, en ningún momento soy europeo, mentalmente tal vez, pero no en los hechos” (traducción propia).

¹¹ “[A]mbas ambas esteeee ineludiblemente y y diría que el francés, porque hemos hablado tanto francés durante milenio que, esteeee, a veces yo yo yo hablo creole en francés, afranceso el creole, eso significa que el francés es la lengua en la que mejor me expreso, eso es, a veces maltrato mi creole en beneficio del francés” (traducción propia).

más o menos desestabilizante de un desdoblamiento de sí, e inclusive de una esquizofrenia subjetiva, basada en la carencia —en este caso, carencia del creole—, aun cuando esa carencia no siempre sea fundamento del deseo.

Entre lo racional y la fantasía, tales carencias pueden obviamente dar como resultado irreductibles abismos, cuando se trata de aceptar que lo que ha quedado vacío ya nunca jamás podrá colmarse, tal como es posible presentirlo en la desconcertante confesión de Regina, descendiente de una familia brasileña que nació 14 años atrás en la Guayana Francesa:

Ma langue, c'est le brésilien, seulement je (ne) la sais pas.¹²

Esta declaración encuentra eco, extrañamente, en el extremo opuesto de la deconstrucción, en el famoso lamento de Derrida:

La seule langue que je parle n'est pas la mienne, ni une langue étrangère (1996: 18).¹³

Así, nos damos cuenta de que la consistencia identitaria de una lengua para un sujeto puede ser tan fuerte como para llegar a justificar la permanencia de un vínculo consustancial en presencia de un saber que se ha desmoronado o incluso en ausencia de todo saber.

Cabe señalar incidentalmente que no sólo el proceder plurilingüe asigna un vacío al sitio del saber, trátase del saber de una lengua que ha sido desertada o el de una lengua que no se halla disponible aún.

Toda experiencia de una nueva lengua —y, por ende, todo aprendizaje de lengua extranjera o segunda en particular— constituye una manera de comprometerse como sujeto a aceptar —precisamente por el hecho de no encontrarse ya hablando naturalmente— que no se sabe hablar y que el otro sabe que no se conocen las palabras adecuadas:

¹² "Mi lengua es el brasileño, sólo que no sé hablarlo" (traducción propia).

¹³ "La única lengua que hablo no es la mía, ni una lengua extranjera" (traducción propia).

como te lo explicaba hace un rato —insiste Virginia, chilena que vive en Martinica—, en Chile pasé por la Alianza Francesa porque había que acostumbrar el oído [...] es muy diferente el francés es más difícil [...] había cosas que no entendía para nada porque para mí todas sonaban igual [...] ah sí había palabras que no lograba distinguirlas porque los *four* los *fur* los *feu* para mí eran iguales entiendes no lo lograba era demasiado difícil.

Todas estas palabras formidables y difíciles demuestran que el devenir plurilingüe no tiene nada que ver ni con la infinita fragmentación de los hombres y de las sociedades tan socorrida por sus detractores, ni con la metáfora optimista y logicista de la dicha individual y social que debería supuestamente producir de manera natural la suma de lo Uno y de lo Otro, de una y otras lenguas dentro de cada sujeto. En efecto, la existencia de otros sujetos y de otros mundos siempre se da desde el punto de vista de un sujeto (de lenguas en discurso), dentro de él, sujetos y mundos que (in)definen sus identificaciones como una puesta en relación ininterrumpida y marcada por las contradicciones. El plurilingüismo representa ante todo la dualidad, en otras palabras, yo y el otro, y no uno o/y dos. Por ende, se ve necesariamente desmembrado por el sentido atribuido a esa relación interlingüística que resulta desigual por el hecho de mantener presentes, dentro del mismo espacio y a un mismo tiempo, lo que hay que aprender y lo que hay que olvidar, lo que hay que deshacer, hacer y volver a hacer.

En el proceso de recomposición identitaria que implican los entrelazamientos de lenguas dentro de los sujetos opera quizá de manera permanente esta tensión entre la adherencia a las primeras palabras, resistente a todo desgaste, y la adhesión desgastante al cauce de las nuevas palabras, que tiene como misión reparar la renuncia al modelo lingüístico e identitario antiguo y preparar un modelo futuro, bajo la arriesgada modalidad de la apuesta. En efecto, los contornos de tal modelo son aún más difusos, y acerca de él los sujetos y las sociedades saben sobre todo lo que ya no debe ser.

4. INSCRIBIR LOS DISENSOS EN PLURILINGÜES

Rarefacción, inseguridades, perturbaciones, discriminaciones, ¿qué lecciones podemos aprender de todos estos testimonios para avanzar hacia educaciones plurilingües, lo que permitiría encontrar de manera más armonizada las prácticas y objetivos lingüísticos del número de las mayorías?

No voy a extenderme aquí sobre la necesidad, ampliamente discutida por otra parte, de las decisiones políticas que “plurilingüizan” el aprendizaje de lenguas en un contexto institucional y a lo largo de toda la vida, al ofrecer al menos dos lenguas diferentes a la lengua nacional y/u oficial en un medio escolar (lengua extranjera, autóctona y/o fronteriza) y una descompartimentalización de sus respectivas enseñanzas que articulan todo este conjunto, disociando al mismo tiempo sus objetivos. Sí quisiera concentrarme, haciéndome eco de estos testimonios, (en) tres grandes lecciones que permiten contribuir al anclaje ético de una educación plurilingüe.

La primera lección toma nota de la efectividad y la fuerza de las tensiones de las que acabamos de hablar. El plurilingüismo se construye, y esto es una gran esperanza. Pero sólo se realizará, como intercomunicación basada en el reconocimiento mutuo de las lenguas y sus hablantes, a condición de tomar en cuenta la historia y los conflictos que se desarrollan en la mayoría de las trayectorias plurilingües, colectivas y singulares. Cualquier educación plurilingüe incurre en relaciones de poder entre lenguas y hablantes, que traen consigo los efectos de la segregación y/o la valorización.

Sólo a condición de reconocer esta tensión como elemento constitutivo de la dialogización plurilingüe de las personas y de las sociedades, y de introducirla dentro de su dispositivo, para protegerse de los efectos destructores de su olvido, la educación tendrá la oportunidad de hacer de la comprensión plurilingüe la de un mundo en el que el todo no nos niegue a todos y en el que cada uno de nosotros no niegue al otro.

La urgencia de tomar en cuenta estas tensiones no debe hacer olvidar que eso no es evidente, ya que, como hemos visto, las representaciones corrientes del plurilingüismo como proyecto siguen siendo animadas

por una visión consensual muy optimista, incluso angelical, de su desarrollo. En nombre de cierta concepción del concepto *intercultural* y de la construcción de conjuntos regionales comunitarios, la didáctica de lenguas ha manifestado desde los años noventa la tendencia de centrarse en los hechos y los efectos del contacto de lenguas. Hoy se debe reintegrar en el acto de su enseñanza y aprendizaje las divisiones políticas y subjetivas que implican este contacto, bajo pena de perder para siempre el potencial de solidaridad y enriquecimiento.

La segunda gran lección toma en cuenta la fluidez y la variabilidad de estas tensiones, según el estatus de las lenguas en cuestión, así como los contextos y los actores de su aprendizaje. Por cierto, la apropiación de una lengua no corresponde siempre, ni mucho menos, como lo demuestran suficientemente/razonablemente los fragmentos citados de biografías lingüísticas, con una historia de amor con esta lengua. Pero tampoco necesariamente la excluye. ¡Existen plurilingües felices, y los he encontrado!

Son los que, combinando competencias comunicativas e identificación positiva con los repertorios lingüísticos y culturales de dos o más comunidades, convierten su vivencia plurilingüe en un potencial armonioso de auto-estima y auto-realización en el seno de la sociedad. Es el poeta Natalio Hernández, por ejemplo, ex-presidente de la Academia Mexicana de Escritores de Lenguas Indígenas, quien declara que:

La relación de armonía interior entre el español y el náhuatl me llevó a descubrir que la diversidad cultural y lingüística es la mayor riqueza con que cuenta la humanidad hoy en día (Hernández, 2007: 8).

Dicha felicidad plurilingüe también se encuentra en el lenguaje ordinario, en particular cuando John, un joven franco-brasileño, afirma que:

Le français et le portugais pour moi dans ma tête sont devenus une seule langue.¹⁴

¹⁴ “El francés y el portugués para mí, en mi cabeza, se convirtieron en un solo idioma” (traducción propia).

Pero si esta felicidad no es excepcional, no describe la realidad plurilingüe de la mayoría de los hablantes. Además de los testimonios perturbadores que ya hemos dado, podemos contrastar con la serenidad de Natalio y la de John, las conmociones plurilingües de Thiago, por ejemplo, un joven inmigrante brasileño que el azar me hizo encontrar un día en las calles de Tijuana:

Tive que tentar alguma coisa + acabei aqui nesta *terra* (sic) inhospitalar [...] aqui sou outro que imaginava + *no sé hablar* + não sei como *estoy* rolando em busca de um mugar de qualquer canto que eu possa dizer que que é meu canto + dizer Possa +.

O también los recuerdos traumáticos que Dao y Phuong, jóvenes profesoras de francés de la Universidad Pedagógica Nacional en Hanói, Vietnam, conservan de su acceso a esta lengua:

Combien de fois il nous est arrivé d'articuler le mot "gâteau" et de voir notre interlocuteur comprendre "râteau", ou de le voir entendre "rang" quand nous disions "gant". Et cela quoique nous nous plions à la demande de notre interlocuteur de répéter plusieurs fois notre énoncé, chaque répétition ne faisant qu'accroître notre malaise, voire notre désespoir de ne pas être compris.¹⁵

La condición subjetiva de los plurilingües corresponde entonces a un espectro que manifiesta más la pérdida y la desposesión que la liberación y el dominio de sí mismo, sin excluir por ello que puede convertirse en una fuente de placer.

El valor que toma el espectro depende de la relación establecida por el hablante en el contexto en el que vive, es decir, con las lenguas que —quiera o no quiera, voluntaria o involuntariamente— lo atraviesan.

¹⁵ "Cuántas veces nos sucedió a nosotros al articular la palabra 'pastel', y nuestro interlocutor entendió 'rastrillo', o que escucharan 'rango' cuando decimos 'guante'. A pesar del hecho de que siempre obedecemos a la exigencia del otro de que repitiéramos. Y con cada repetición aumentaba nuestro malestar y nuestra desesperación de no ser entendidas" (traducción propia).

En todos los casos hay tensión, pero una tensión con una frecuencia y un impacto contrastados según la denegación de reconocimiento y el litigio, interno o externo, que tiene que enfrentar o no el sujeto plurilingüe. Es a la luz de las variaciones de esta relación y de las modulaciones que consagran a la tensión plurilingüe, que debe posicionarse cualquier dispositivo de educación plurilingüe.

En esta perspectiva, en lugar de clasificar cronológicamente (L1, L2, L3) o ideológicamente (LM/LE) las lenguas aprendidas, uno podría imaginar definir las en función de los fines/propósitos reconocidos (o no) como tales con respecto a las formas cambiantes de esta tensión, y de antemano dar crédito a las alternativas que implica este aprendizaje.

Pensar en educaciones plurilingües (en formaciones plurilingües) consistiría en este sentido en articular, en una trayectoria de aprendizaje en la cual las formas de tensión aún se mantendrían como primeras y transversales, siete tipos de lenguas-objetos:

- *Lenguas soñadas*, lenguas perfectas del paraíso, de antes de la creación o del país de nacimiento antes de la inmigración, lenguas adánicas jamás realizadas, pero siempre activas, porque nos permiten no sentirnos separados de las cosas y de “nosotros”.
- *Lenguas apetecidas*, de manera más o menos espontánea y alegre, porque son percibidas como oportunidades para el desarrollo profesional y personal, lo que nos puede conducir a un *satisfecit* social o privado, y de las cuales uno puede prescindir en beneficio de otras.
- *Lenguas recibidas*, las lenguas de los padres y las lenguas de origen, las principales figuras de la identidad, cuya vocación/misión es dar a cada uno la integridad e interioridad que busca tener (y cree que debe tener).
- *Lenguas instituidas*, lenguas de enseñanza que instauran, soportan y validan la construcción intelectual, moral y social de los sujetos, indicándoles la verdad de la vida individual y social que sienten el deber de apoyar.
- *Lenguas obligadas*, lenguas de regiones o países de inmigración, que deben otorgar al recién llegado una tasa de visibilidad comunicativa

indispensable en primer lugar para su supervivencia y, después, a la restitución de un “sí mismo”, despojado de la denegación de su reconocimiento.

- *Lenguas admitidas*, lengua global única, lenguas restringidas de la globalización o lenguas oficiales post-coloniales, a las que uno se adhiere más o menos de forma natural o a las que finalmente uno accede por estar conectado con ellas.
- *Lenguas impuestas*, finalmente, lengua de una potencia ocupante y de un espacio de deshumanización en el que nos vemos obligados a entrar andando hacia atrás, soportando la pena de ver el derrumbe de nuestra existencia.

Subrayémoslo de nuevo. Cualquiera que sea la naturaleza de la lengua en cuestión, en esta escala que va del sueño del lenguaje al terror/pavor de la lengua que aniquila, el aprendizaje debe integrar permanentemente la redefinición de las competencias generadas por los conflictos lingüísticos e identitarios que un sujeto puede aceptar sin sentirse negado como tal. Incluso las *lenguas apetecidas*, las que elegimos para aprender porque sentimos que se combinan a la integridad de nuestras vidas, no escapan a estos efectos de tensión: ¿quién de nosotros no se ha visto afectado por las tensiones de la actividad fonética en lengua extranjera y por el ejercicio de parecer que volvemos a aprender a articular o incluso padecer la falta de los enlaces semánticos que hacen funcionar las expresiones idiomáticas como si fuesen escenas de opacidad?

En vista de la intransigente incorporación de la tensión entre varias experiencias de la trayectoria lingüística al aprendizaje plurilingüe, es crucial para la enseñanza de lenguas —la enseñanza de todas las lenguas— tener el apoyo de un *ethos* de respeto por la lengua del otro y la confianza en la lengua de uno mismo, cuyo papel no es cancelar la tensión, sino permitir al sujeto hacer oír su voz en el concierto de las variedades lingüísticas en juego, incluso bajo formas concurrentes y en conflicto, en el dialoguismo plurilingüe.

En la vida concreta del salón de clase, la práctica de este *ethos* puede pasar por actitudes que van desde la atención de no calificar

como insólita la presencia de tal o cual variedad lingüística en el repertorio lingüístico de un aprendiz y a evitar que las cadencias de la nueva lengua entren en contradicción con las formas y los ritmos que ya conoce, a la colaboración con el esfuerzo lingüístico de quien habla en una lengua distinta a la suya y a la benevolencia hacia las alternancias y las mezclas de lenguas —lo que he llamado también el *mixilingüismo* (Dahlet, 2013)—, recorriendo además todas las dimensiones del aprecio plurilingüe, que presenta cada una de las variedades lingüísticas singularmente enlazadas a una persona o una comunidad, no sólo como igual a las demás, sino también otorgando una dignidad igual a cualquier competencia en lengua.

Movilizando todas las consecuencias de carácter profundo de las desigualdades comunicativas, sociales y simbólicas generadas por la denegación del reconocimiento de la mayoría de las situaciones de plurilingüismo, la tercera lección atribuye a la preservación del contacto plurilingüe consigo mismo y los demás el carácter de una imperativa necesidad para el hombre moderno.

Y esto no sólo para autenticar en el terreno social el valor de la diversidad lingüística y cultural, sino porque el plurilingüismo, mal vivido y que ha afectado de forma sostenible el ejercicio de la palabra y de la autoestima, amputa a todo sujeto de su humanidad, si consideramos con Ricoeur (2001: 58) que el “poder de decir” es, junto con el “poder de actuar” y el “poder de integrar su propia vida en una narración inteligible y aceptable”, uno de los tres poderes éticos fundamentales.

Es el contenido de esta tercera lección que quisiera enfatizar en conclusión.

5. CONCLUSIÓN

Al igual que los otros dos poderes éticos, el “poder de decir” depende no sólo de la posibilidad efectiva de su ejercicio, sino también del auto-reconocimiento por parte del sujeto de que esta posibilidad existe efectivamente, lo que implica un retorno reflexivo a las formas de su

decir que autoriza al sujeto a representarse que “cree que puede” hablar así, es decir, que su capacidad lingüística en realidad le puede ser atribuida. En otros términos, un enfoque reflexivo de tal índole significa que la implementación de estas capacidades plurilingües, siempre bajo tensión, depende de la representación de su correspondencia realizada con las discapacidades y los conflictos subyacentes.

Se trata, por lo tanto, de concebir al sujeto que deseamos que sea plurilingüe como un ser incapaz en primer lugar de su plurilingüismo. Es decir que la vulnerabilidad y los trastornos de las identidades plurilingües que hemos evocado no aparecen entonces a contracorriente, sino en el seno del proceso de apropiación plurilingüe.

Paradójicamente, el plurilingüismo que ilustra la capacidad humana para intervenir y obrar en múltiples lenguas significa para la mayoría un debilitamiento mayor de sus mismas capacidades: una dificultad y hasta una imposibilidad para decir y decirse.

En referencia a lo que Ricoeur (2001) llama la *finitud general y común*, estaría inclinado a considerar en profundidad esta incapacidad como una repercusión indirecta de una especie de fragilidad expresiva ontológica del hombre, nutrida, incluso más allá de la maldición de Babel, por la idea de que nadie posee en sí el dominio de la palabra.

Con esto en mente, si esta visión de una impotencia lingüística ontológica puede ser correlacionada con la persistencia de la precariedad de las prácticas plurilingües, la fragilidad de la mayoría de las prácticas plurilingües es el efecto directo de la vulnerabilidad de los hablantes y de comunidades enteras limitadas en sus oportunidades de expresión, o que no son escuchados en vista de su posición social considerada como periférica en el marco de las relaciones asimétricas y de los procesos de descalificación que se imponen en nuestras sociedades.

Por razones estructurales, y como resultado de las desigualdades generadas por el dominio social de unos sobre otros, es que los desempeños plurilingües de la mayoría se deterioran y son marginados: desestabilizados por las agresiones de comunicación y de identidad de todo tipo.

La plurilingüización no se construye solamente sobre un fondo de vacío y carencia, sino que enfrenta también al lenguaje de cada uno

con sus límites, poniendo de relieve en las mentes y en la práctica regímenes lingüísticos jerarquizados y distribuidos de manera desigual.

Por el contrario, la distribución desigual de los recursos y del reconocimiento de las capacidades plurilingües revela el valor fundamental de tales capacidades. Ya que su desautorización/desaprobación, su descalificación o su censura arrojan a sus hablantes a la periferia del vínculo social —“Creerse incapaz de hablar ya es ser un inválido del lenguaje, un excomulgado de alguna manera” (Ricoeur, 2001: 90)—, hay que reconocer y defender la idea de que la prioridad de las políticas públicas preocupadas por promover la igualdad social de oportunidades debe ser la de garantizar la igualdad de las competencias lingüísticas y de los comportamientos plurilingües que implican. Porque ciertamente son ellas las que, cuando ven que su dignidad es reconocida, atribuyen un sentido a nuestras identidades y permiten a la vez nuestra inclusión en lo colectivo como la inscripción de lo colectivo al interior singular de nuestras identidades.

Responder al plurilingüismo de todos con la coherencia de educaciones plurilingües que permiten a cada uno concebir por sí mismo sus capacidades lingüísticas y que confieren un valor igual a su devenir autónomo no es, por lo tanto, un proceso mecánico.

Y de todas formas, la multiplicidad plurilingüe sólo puede tener una oportunidad de intensificar su acción si nunca se pierde de vista que el potencial plurilingüe de las mayorías se traslada sobre un fondo de vacío y carencia en un juego histórico de instituir/otorgar capacidades a unos y de destituir capacidades a otros, lo que exige proteger todo desarrollo social plurilingüe con formas activas de atención y respeto por sus pertenencias y sus conjuntos culturales más vulnerables.

En espera de que las leyes internacionales y nacionales protejan de manera más efectiva las prácticas lingüísticas más frágiles, el mundo plurilingüe seguirá necesitando que se formulen las siguientes preguntas: ¿qué plurilingüismo podemos hacer hoy y haremos mañana a partir de nuestras interrogaciones sobre los niveles cada vez más altos de pobreza plurilingüe y la agudeza de los conflictos y las angustias comunicativas e identitarias al interior de los individuos obligados a aprender

y hablar idiomas que no quieren? ¿Qué plurilingüismos desarrollaremos con ellos? O sea, no ¿qué maravilloso teatro haremos de la realidad plurilingüe?, pero sí ¿qué realidad haremos a partir de la comprensión y análisis de la privación de lenguas y de las formas sociales y subjetivas de la invisibilidad plurilingüe y de sus conflictos?

Solamente a condición de ser justificada por tal reconocimiento que confirma el precio vinculado a las formas de ser plurilingüe de cada uno podrá garantizarse una relación plurilingüe consigo mismo y con los demás.

REFERENCIAS

- DAHLET, P. (2013). Du pluri aux mixilinguismes: polariser les tensions. En S. Stratilaki & R. Fouillet (Eds.), *Éducation aux langues. Contextes et perspectives. Mélanges Jean-Claude Beacco* (pp. 215-238). París: Riveneuve.
- HERNÁNDEZ, N. (2007). Diálogo entre mis lenguas: del conflicto a la creatividad. Ponencia presentada en la mesa-redonda Diálogos entre mis lenguas, Librería Rosario Castellanos/Centro Cultural Bella Época, Ciudad de México, 23 de marzo.
- LACAN, J. (1966). *Écrit*. París: Seuil.
- RICOEUR, P. (2001). *Le Juste 2*. París: Esprit.

Agradecimientos

Agradecemos el minucioso trabajo de Tania López Gómez, así como la valiosa labor de los dictaminadores que rigurosamente revisaron los artículos que integran esta propuesta.

ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LENGUAS:
NUEVOS ESCENARIOS

fue editado en la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción (ENALLT), se terminó de imprimir en febrero de 2018 en los talleres de Solar Servicios Editoriales, ubicados en Calle Dos, no.21 Col. San Pedro de los Pinos, C.P. 03800, Deleg. Benito Juárez, Ciudad de México. El tiro consta de 200 ejemplares impresos en digital sobre papel bond ahuesado de 90 gramos. Para su composición se utilizaron los tipos Electra LT Std en sus diferentes familias.



