



UNAYED

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
SISTEMA DE UNIVERSIDAD ABIERTA Y EDUCACIÓN A DISTANCIA

**Observaciones sobre la incidencia de las investigaciones
lógico-matemáticas y filosófico-lingüísticas en las prácticas
académicas del Centro de Idiomas de la FESC**

INFORME ACADÉMICO POR ACTIVIDAD PROFESIONAL
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
LICENCIADO EN FILOSOFÍA
PRESENTA

Carlos César Jiménez
Asesor: Dr. Axel Arturo Barceló Aspeitia



MÉXICO, D.F. NOVIEMBRE 2013



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

In Memoriam
Guadalupe Aguilar Malpica
(1918 - 2001)

Wir wollen in unserm Wissen vom Gebrauch der Sprache eine Ordnung herstellen: eine Ordnung zu einem bestimmten Zweck; eine von vielen möglichen Ordnungen; nicht *die* Ordnung.

Ludwig Wittgenstein.
Philosophische Untersuchungen.

Nosotros queremos establecer un orden en nuestro conocimiento sobre el uso del lenguaje: un orden para un propósito particular, uno entre muchos posibles ordenes, y no *el* orden.

Ludwig Wittgenstein.
Investigaciones Filosóficas.

The possibility of understanding the speech or actions of an agent depends on the existence of a fundamentally rational pattern, a pattern that must, in general outline, be shared by all rational creatures. We have no choice, then, but to project our own logic on the language and beliefs of another.

Donald Davidson.

The Structure and Content of Truth.

La posibilidad de comprender el habla o las acciones de un agente depende de la existencia de un patrón fundamentalmente racional, un patrón que debe, en términos generales, ser compartido por todas las criaturas racionales. No tenemos, pues, otra alternativa que proyectar nuestra propia lógica sobre el lenguaje y las creencias de los demás

Donald Davidson.

La estructura y el contenido de la verdad.

Índice general

Resumen	XIII
Índice de figuras	XV
I Inquietudes filosóficas y lógico-matemáticas	1
1. El esclarecimiento del significar	3
1.1. El estatuto de los proyectos semánticos	3
1.2. El proyecto davidsoniano	9
1.2.1. Revisión del corpus y exégesis destacadas	9
1.2.2. Evolución diacrónica y rasgos destacados	13
2. Breve discusión lógico-matemática	19
2.1. Marcos, núcleos y gráficas	19
2.2. Exégesis gráfica parcial	21
2.2.1. La lectura del <i>Warheitsbegriff</i>	22
2.2.2. Algunos diagramas sobre [TM]	23
2.2.3. Algunos diagramas sobre [RI]	24
2.2.4. Algunos diagramas sobre [UTM]	27
2.2.5. Un diagrama para [NDE]	28
II Reseña de prácticas académicas	31
3. Contextualización	33

4. Investigación interdisciplinaria y multidisciplinaria	37
4.1. Cátedra IN502/VIASC501	
<i>Estructuras Dinámicas del Significado</i>	37
4.1.1. Marco institucional y otros condicionantes	37
4.1.2. Registro inicial de la cátedra	39
4.1.3. Cambios en las líneas de investigación	42
4.1.4. Seminarios permanentes	43
4.1.5. Resultados obtenidos	44
4.2. PAPIIT IN104908	
<i>Visualización y categorías aplicadas en áreas multidisciplinarias</i> .	45
5. Docencia	47
5.1. Formación de profesores (CFPI)	47
5.1.1. Marco institucional y otros condicionantes	47
5.1.2. La relevancia de los sistemas formales y la filosofía del lenguaje	48
5.2. Actualización docente (PASD)	50
5.2.1. Marco institucional y otros condicionantes	50
5.2.2. Cursos sobre lógica, lingüística y filosofía del lenguaje con- tempóreas	52
5.2.3. Cursos sobre usos educativos de tecnologías informáticas libres e internet	53
5.3. Enseñanza del inglés (PG)	54
5.3.1. Marco institucional y otros condicionantes	54
5.3.2. Saber, acción docente y desarrollo de competencias	56
5.3.3. Problematizaciones e intervenciones	57
6. Diseño de instrumentos de evaluación	63
6.1. Marco institucional y otros condicionantes	63
6.2. Exámenes departamentales PG	65
6.3. Evaluación de la competencia lectora de textos especializados . . .	69
7. Gestión web y re-estructuración de control escolar	73

III Evaluación y prospectiva	75
8. Repercusiones para la enseñanza/aprendizaje	77
9. Repercusiones para la investigación	81
10.El reto de la productividad	85
Bibliografía	87
Ápéndices	93
A. Notas sobre la cátedra IN5-02/VIASC-501 en la <i>Gaceta FESC-Comunidad</i>	97
B. Nota sobre PAPIIT IN104908 en la <i>Gaceta FESC-Comunidad</i>	107
C. Documentación CFPI	111
D. Registro curso PASD-DGAPA 2010-2	141
E. Protocolo MFCA-UAQ	147

Resumen

En este informe presento una reseña crítica de la incidencia que algunas indagaciones en las áreas de la filosofía de lenguaje y la lógica-matemática han tenido en mi quehacer académico en el Centro de Idiomas de la Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán (FESC) de la UNAM. Señalo, a su vez, cómo tal quehacer ha motivado y repercutido en dichas exploraciones. El documento está dividido en tres partes medulares y una sección de apéndices.

En la parte **I** el foco es una breve discusión filosófica (capítulo **1**) y algunas notas lógico-matemáticas (capítulo **2**). En general, refiero a tres ámbitos discursivos que he buscado integrar: a) la atención a las restricciones metodológicas y supuestos filosóficos subyacentes a los proyectos lógico-matemáticos tradicionales que pretenden hacer un esclarecimiento teórico del significar; b) la exégesis del programa davidsoniano en el campo de la filosofía del lenguaje; y c) el uso de teoría de gráficas y teoría de categorías para describir, tanto los nexos entre diversas familias de sistemas lógicos usados al elaborar semánticas formales, como los nexos entre diversas descripciones lingüísticas textuales y oracionales. Esta sección tiene un carácter fragmentario y su objetivo no es polemizar o sustentar tesis sustanciales, sino simplemente ilustrar el tipo de inquietudes filosófico-lingüísticas y lógico-matemáticas que han tenido influencia directa —aunque no siempre obvia— en el trabajo que he llevado a cabo en la FESC.

En la parte **II** describo cómo mi labor en la FESC se ha vinculado con las indagaciones mencionadas en la primera parte. La información presentada en esta sección es más bien burocrática y no obedece a un orden cronológico, sino a la naturaleza de las prácticas descritas: a) investigación (capítulo **4**), b) docencia (capítulo **5**), c) evaluación (capítulo **6**) y d) gestión académico-administrativa (capítulo **7**).

Así, pues, comienzo esta segunda parte con una reseña sucinta y comentarios críticos en torno a mi experiencia como diseñador y coordinador de la cátedra de investigación interdisciplinaria IN502/VIASC501 *Estructuras Dinámicas del Significado*. En seguida, procedo de un modo similar —pero mucho más breve— respecto a mi experiencia como participante en el proyecto PAPIIT IN104908 *Visualización y categorías aplicadas en áreas multidisciplinarias*. En el siguiente apartado, hago una breve reseña de mi práctica docente con profesores y estudiantes. En la sección subsecuente, explico sucintamente mi contribución al desarrollo de instrumentos de evaluación de la competencia lectora de textos especializados. Concluyo este bloque del informe describiendo los vínculos de mi trabajo de investigación con mi última asignación de corte académico-administrativo en la FESC, a saber, corresponsable de la sección de Control Escolar y administrador del sitio web del Centro de Idiomas.

En la parte III de este trabajo hago un balance de la información presentada, destacando flaquezas, retos y aciertos. Esbozo, así mismo, algunos planes académicos inmediatos; específicamente, un protocolo de trabajo para la Maestría en Filosofía Contemporánea Aplicada (MFCA) de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ) —protocolo que se encuentra vinculado con el proyecto PIFyL 2013 012 *Seminario de Fundamentos de las Matemáticas* de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la UNAM.

He incluido, por último, una sección de apéndices con documentación de referencia para ilustrar algunas de las descripciones hechas en las secciones precedentes.

Espero, pues, que este informe académico —a pesar de su carácter sincopado— resulte útil para acadestrativos¹ y profesionales de la enseñanza, interesante para traductores y profesionales de la filosofía, e incluso atractivo para entusiastas de las lenguas naturales y artificiales (si es que tales entes, de hecho, existen).

¹término acuñado por Guillermo Sheridan, véase revista *Vuelta*, No. 253, diciembre 1997.

Índice de figuras

1.1. Algunas interrelaciones entre ensayos (1965-1990)	12
2.1. Dos gráficas arbitrarias	20
2.2. Una gráfica etiquetada	21
2.3. Inclusión del lenguaje objeto L_o en el metalenguaje L_m	22
2.4. Jerarquías metalingüísticas en el <i>Warheitsbegriff</i>	23
2.5. Lenguaje objeto y metalenguaje como lenguajes naturales diferentes	23
2.6. ¿Sujección a un mismo dominio implica intertraducibilidad?	24
2.7. Misma evidencia, distintas teorizaciones	24
2.8. Dar cuenta de la evidencia y predecir	25
2.9. Aumento de la evidencia, cambios en la teorización	25
2.10. Aumento de la evidencia, cambios en las predicciones	25
2.11. ¿“Productos” de creencia y significado?	26
2.12. Interpretación radical: algunas correspondencias	27
2.13. ¿Productos de creencia, deseo y significado?	27
2.14. Dinámica interpretante entre dos agentes	28
6.1. Esquema de diseño de un instrumento de evaluación	72

Parte I

**Inquietudes filosóficas y
lógico-matemáticas**

Capítulo 1

El esclarecimiento del significar

1.1. El estatuto de los proyectos semánticos

Diversos motivos nos incitan a procurar comprender cabal y sistemáticamente la manera en que nuestras expresiones verbales significan y cómo es que las interpretamos (o malinterpretamos). Cabe destacar, aunque pareciese una perogrullada, que cada proyecto de esta naturaleza conlleva restricciones metodológicas y compromisos filosóficos distintos, en función de los motivos ulteriores de nuestro teorizar: inquietudes epistemológicas, anhelos metafísicos, aspiraciones anti-metafísicas, acciones poéticas, proyectos ético-políticos, modelado computacional de procesos cognitivos, transformación de prácticas pedagógicas, optimización de estrategias de traducción, etc.

El acercamiento teórico a los problemas de la significación brindado a quienes en la década de los noventa nos formábamos como profesores de lenguas en la FESC solía centrarse en los trabajos de Saussure. Así mismo, apelando a las furiosas, durmientes y verdes ideas incoloras de Noam Chomsky se asumía sin cuestionamiento alguno la independencia de la teorización sintáctica de las indagaciones semánticas; en el mejor de los casos, se consideraba que al final de las ramas de complejos árboles sintácticos pendían hojas saussureanas con sus dos caras, *significado* y *significante* —*concepto* e *imagen acústica*. ¿En dónde se encontraban dichas entidades? En el abstracto cielo de la lingüística teórica conformando un *sistema*¹ en el cuál adquiriría *competencia* un sujeto abstracto,

¹De algún modo “misterioso” estos sistemas eran correlatos especulares de una densa capa

el hablante-oyente ideal de una lengua.

Las propuestas de Frege, Russell y Wittgenstein eran comentadas sólo tangencialmente. Autores como Peirce, Tarski, Montague, Lewis o Davidson ni siquiera eran mencionados. No se consideraba necesario esclarecer nuestras múltiples nociones ingenuas de *significado* mediante discusiones *semánticas*; mucho menos se recurría en discusión alguna a sistemas lógico-matemáticos. Se apelaba, sin embargo, a nociones como la de *acto de habla*, derivadas de la *pragmática* oxoniense e informalmente se mantenía una clara distinción entre términos metalingüísticos y expresiones lingüísticas. Éstas se clasificaban como *correctas* o *incorrectas* en función de *reglas gramaticales* no meramente sintácticas dirigidas a usuarios *inteligentes*² y como *apropiadas* o *inapropiadas* en función de factores contextuales extralingüísticos³.

A pesar de haber llegado a ocupar los primeros planos de la discusión filosófica en los círculos analíticos durante las tres últimas décadas del siglo XX, los trabajos de esclarecimiento de la significación a partir de las *condiciones de verdad* de conjuntos de oraciones generadas recursivamente nunca han sido populares entre los profesionales dedicados a la enseñanza de lenguas en México. Pues, para empezar, como ya lo hemos señalado, dichos trabajos rara vez son mencionados en los cursos tradicionales de formación de profesores. Menos común resulta discutir concepciones dinámicas⁴ o no monolíticas⁵ del significar, a pesar de que los fenómenos que estas últimas teorizaciones intentan capturar son abordados cotidianamente por los profesores de lenguas —e.g. la interpretación de los constituyentes que brindan cohesión a un texto (véase [22]).

Entre profesores de lenguas las palabras “semántica” o “semántico” suelen usarse de manera laxa como adjetivos, no para denotar teorías o proyectos académicos sistemáticos de elucidación del significado, sino para referirse a problemas y estrategias cotidianos de esclarecimiento del sentido de palabras o frases. Típicamente, ante dudas sobre la *contribución significativa* que una palabra o frase tiene dentro de una oración, se procede enfatizando los diferentes efectos comu-

histórica de innumerables interacciones verbales entre agentes concretos.

²Sobre la diferencia entre descripciones gramaticales dirigidas a lectores “inteligentes” y otro tipo de descripciones, véase (Chomsky, Noam. [7]).

³Por ejemplo, la *distancia social* entre los agentes involucrados.

⁴Por ejemplo, el significado como una función o *morfismo* que transforma contextos epistémicos (véase [51], [48], [57]). Para una caracterización bastante concisa de la noción de contexto congruente con una gran cantidad de desarrollos contemporáneos, véase [56].

⁵Con cierto descuido suele usarse el término *significado* para denotar rasgos o propiedades muy diferentes de toda la información que procesamos al interactuar verbalmente.

nicativos de oraciones similares en las que se usa o deja de usarse la expresión problemática o, en su defecto, se recurre a diccionarios monolingües y bilingües.

Además de este uso, es posible y conveniente distinguir otros cuatro usos de la palabra “semántica” como sustantivo cuando se revisa la literatura lingüística y filosófica sobre los problemas del significado:

1. Para denotar un *proyecto teórico general* de elucidación del significar. Sobre todo, pero no exclusivamente, aquellos en los que se considera relevante para determinar lo que una expresión significa las relaciones entre expresiones verbales y objetos distintos a los estados o representaciones mentales de quienes usan dichas expresiones. En este sentido, podemos hablar de la *semántica davidsoniana*, la *semántica fregeana*, la *semántica de Lewis*, la *semántica de Montague*, e incluso, considerándolas casos extremos (pues sus autores no pretendían directamente esclarecer en qué consiste *significar*), la *semántica chomskyana* o la *semántica tarskiana*.⁶
2. Para denotar una *instancia teórico-formal* —inherente a un marco conceptual más amplio— usada para dar cuenta de la manera en qué significan un conjunto específico de expresiones producidas, o potencialmente producidas, por un conjunto particular de agentes. En este sentido, podemos hablar de la elaboración de una semántica o una *teoría semántica*⁷ para interpretar las expresiones usadas por los miembros de una comunidad o por un agente en particular.
3. Para denotar el *sustrato objetivo* que, en casos particulares, hace la significación posible y de cuyo funcionamiento damos cuenta con nuestras teorías particulares. Esto es, para una comunidad de agentes históricamente condicionada, podemos hablar de la semántica de su sistema de comunicación verbal. Recurriendo a nociones con mayores cargas ontológicas podríamos hablar, pues, de la *semántica del español*, la *semántica del alemán*, la *semántica del sánscrito*, o incluso de la semántica de constructos tales como la lógica intuicionista de orden superior, el lenguaje

⁶Por su diversidad, quizá se podría agrupar a estos proyectos en torno a la noción de *Teorías del Significado*, una noción genérica que —como señala Davidson— no necesariamente denota una teoría formal en sentido fuerte, sino un “gesto en dirección de una familia de problemas” (véase *The Inscrutability of Reference* (1979) en [11]).

⁷Nuevamente podríamos recurrir aquí al término de alcance más amplio *teoría del significado* para evitar restringir nuestra atención a las teorizaciones particulares que sólo establecen correlaciones entre signos y objetos.

del álgebra lineal, el formalismo de la mecánica cuántica, el lenguaje de programación C, la teoría de conjuntos o la teoría de categorías⁸.

4. Para denotar un *conjunto de prácticas académicas*, una familia de paradigmas, un conjunto de programas, proyectos, estrategias o actitudes para enfocar una determinada familia de problemas en torno a la significación. Por ejemplo, la *Semántica Formal*. Este uso suele marcarse sintácticamente escribiendo la palabra con una “S” mayúscula.

¿Qué queremos decir, pues, cuando hablamos del *estatuto de los proyectos semánticos*? Usamos el término “estatuto” en sentido foucaultiano y con él nos referimos —a grandes rasgos— a los objetivos, condiciones de posibilidad, dominios de objetos, reglas de formación y reglas de funcionamiento a las que se encuentran sujetas las propuestas de los tipos 1 y 2. A este nivel hay similitudes y también diferencias importantes. Las similitudes más generales permiten agrupar a los proyectos que constituyen el campo de la *Semántica Formal*⁹, en contraste con campos tales como la *Hermenéutica* o las propuestas que de algún modo perfilan el campo de la *Deconstrucción*. Ahora bien, la noción foucaultiana de *estatuto* no se agota en la captura de diferencias proposicionales entre diversos conjuntos de presupuestos teóricos o metodológicos; nos sirve también para vincular y distinguir a la *práctica del teorizar* de otras prácticas. ¿Por qué resulta eso útil para nosotros? Porque justamente buscamos vincular la teorización semántica con prácticas tales como la docencia, la traducción y la comunicación verbal eficaz en entornos académicos y no académicos.

Intentemos detallar un poco más nuestra pretensión de hablar del *estatuto de los proyectos teóricos de elucidación del significar*. ¿Qué estamos haciendo cuando buscamos elucidar *teóricamente* en qué consiste el *significar*? ¿Es una empresa de corte analítico o empírico? ¿Un proyecto filosófico o científico-natural?

⁸Se podría argumentar que estos formalismos de antemano son construidos teniendo en cuenta una determinada *semántica teórica* de trasfondo. Me parece que esto no siempre es el caso. Hay sistemas formales de significación que se elaboran teniendo en cuenta *intuiciones semánticas pre-teóricas* y la distinción entre lenguajes formales y naturales es mucho menos nítida de lo que tradicionalmente suponemos (véase [34]). En sentido wittgensteineano, estos formalismos pueden ser vistos como parte constitutiva de diversos *juegos de lenguaje* y esclarecerlos tal vez no sea otra cosa que aprender a jugarlos y relacionarlos con otros juegos. Pretender encontrar, pues, un juego privilegiado que esclarezca a los demás juegos o sorprenderse en exceso ante formulaciones tales como la llamada *paradoja de Orayen*, no parecería ser muy razonable.

⁹Aunque parecería obvio mencionarlo, es plausible investir con distintos tipos de orden a este campo.

¿Pretendemos, mediante complejos entramados lógicos, hacer generalizaciones y predicciones sobre eventos comunicativos futuros a partir de una evidencia limitada —v.g. buenas y malas interpretaciones de diversas expresiones verbales o pretendemos algo más? Si tan sólo lo primero fuese el caso, ¿cuál es la naturaleza y la estructura de la evidencia a considerar? Aunque se encuentran relacionados, el estatuto de un proyecto de elucidación del significar (semántica del tipo 1) no es equivalente al de un proyecto que busca explicar o brindar interpretaciones apropiadas de un conjunto de expresiones particulares o que busca interpretar sistemáticamente la conducta verbal de un agente racional particular (semántica del tipo 2). Ahora bien, ya sea que cualquiera de estos dos tipos de proyecto o ambos sean de orden científico, ¿en qué sentido serían similares a otros proyectos científico-teóricos? ¿Serían proyectos similares a los que se formulan en el campo de las ciencias químico-biológicas, a los de las ciencias sociales o a los de las ciencias físico-matemáticas? ¿Serían similares a los que plantean los neurocientíficos o quizá se parecen más a los que plantean los psicólogos? Si esto último fuera el caso, entonces los *proyectos semánticos* no serían científicos; pues, la mayoría sabe —incluso algunos psicólogos— que la psicología no es una ciencia ¿o sí lo es?

No es posible despachar *a priori* esta cuestión. Lo que resulta más útil es observar atentamente cuáles son los estándares de rigor de los campos discursivos dentro de los cuáles cada proyecto adquiere su máxima carga de sentido y cómo dichos campos se vinculan —o tienen una genealogía común— con otros. Por la naturaleza de este informe no ahondaremos en estas álgidas cuestiones. No obstante, nos interesa señalar que para los profesionales dedicados a la enseñanza de lenguas o para los profesionales de la traducción interesados en reflexionar sobre sus propias prácticas —y, por supuesto, para los filósofos— resulta útil tener conciencia clara de estas diferencias.

Un profesor de lenguas o un traductor no se rasga las vestiduras si un filósofo le comenta que teorizar científicamente sobre el significado es una químera o que hay múltiples e incompatibles maneras de hacerlo. Quizá alzarían suspicazmente una ceja si uno se atreviese a poner en tela de juicio la objetividad de la dimensión semántica de un sistema de comunicación verbal particular¹⁰.

¹⁰Al respecto, como nota pintoresca, en un congreso internacional sobre Pragmática, Semántica y Enseñanza de Lenguas la traductora Regina Alicia Chorné Uruchua, con un alto nivel de competencia en cinco lenguas naturales, tuvo un serio ataque de risa cuando después de haber estado charlando por horas con ella y con la profesora Nora Patricia López Díaz sobre las concepciones wittgensteineanas del lenguaje, me escuchó citar el fragmento más famoso del

Pero, sin duda, estarían dispuestos a explorar con agrado e incluso poner a prueba en sus prácticas cotidianas conceptualizaciones claras y novedosas sobre el significar.

Así, pues, ¿cuál es el tipo de proyecto semántico que nos interesa? ¿De qué pretendemos hablar? ¿Qué tipo de discurso pretendemos articular? Siguiendo al filósofo norteamericano Donald Davidson, buscamos hacer una descripción del conocimiento que basta para poder interpretar —o *decir lo que significan*— un determinado conjunto de expresiones verbales; o siendo más ambiciosos, una descripción del conocimiento que basta para interpretar la conducta verbal *actual* y *potencial* de un hablante (o escriba) o un conjunto de ellos. Tal vez —en analogía con la noción de *competencia lingüística* chomskyana (véase [7])— podríamos llamar a esta descripción *competencia semántica*, pero sería una carga excesiva para comenzar con nuestra teorización. La descripción que pretendemos elaborar no corresponde, en principio, a un mecanismo psicológico-cognitivo; sino a la relación entre una expresión explícita del saber cómo y cuándo usamos las palabras y cómo y cuándo las usan los demás. Al llevar a cabo esta tarea, hacemos directamente semánticas del tipo 2, e indirectamente una semántica del tipo 1. ¿Qué queremos decir con esto? Qué, al parecer, cualquier elucidación última del significar en el sentido 1, consiste simplemente en *mostrarle* a otros cómo deseamos *jugar con ellos* a significar el mundo. No hay un juego de lenguaje privilegiado a partir del cual sea posible fundamentar o explicar al resto. Hay relaciones entre múltiples juegos y, a partir de dichas relaciones, es que comprendemos mejor en que consiste jugar uno u otro juego.

Precisando aún más la hipótesis de trabajo que nos guía, o más bien nos ha guiado: El proyecto semántico davidsoniano —enriquecido categoristamente y encuadrado en un marco general de corte wittgensteineano— puede llegar a ser una útil caja de herramientas para enriquecer las prácticas cotidianas de los profesionales de la enseñanza de lenguas, los profesores en formación, los traductores y los entusiastas interesados en desarrollar una sólida competencia plurilingüe. Puede, así mismo, servir a cada uno de ellos como un importante referente estratégico para categorizar otros paradigmas con los cuáles ya se encuentran familiarizados. ¿En qué consiste tal proyecto y cómo acercarse a él? Trataré de exponerlo de manera sucinta en los próximos apartados.

ensayo *A Nice Derangement of Epitaphs* (Antologado en [14]), de Donald Davidson: “There is no such a thing as a language”. Regina y Nora fueron parte del equipo de trabajo inicial que constituyó la cátedra de investigación IN5-02/VIASC-501 (véase 4.1).

1.2. El proyecto davidsoniano

1.2.1. Revisión del corpus y exégesis destacadas

Mi primer acercamiento al trabajo de Donald Davidson para integrar mis concepciones lingüísticas y filosóficas fue en el verano de 1998 por recomendación de la Dra. Olbeth Hansberg y la Dra. Maite Ezcurdia. Dos fueron los principales retos que tuve que enfrentar en ese primer acercamiento: 1) Salvo un par de antologías —*Essays on Actions and Events*[10] e *Inquiries into Truth and Interpretation*[11]— la mayoría de los ensayos escritos por Donald Davidson hasta el momento se encontraban dispersos en diversas revistas y nadie había compilado una bibliografía general¹¹ para facilitar su búsqueda; 2) los textos, en general sucintos, hacían referencias y presuponían una cantidad significativa de conocimientos lógicos y filosóficos con los que no me encontraba familiarizado. Así, pues, me dí a la tarea, tanto de generar y hacer una revisión exhaustiva de la bibliografía correspondiente, como de revisar los textos de apoyo necesarios para poder hacer una exégesis apropiada¹².

A fines de la década del 90, los trabajos exegéticos sobre la obra de Donald Davidson existentes en Español e Inglés eran pocos y fragmentarios. Ernie Lepore y Richard Rorty habían hecho algunas aportaciones de este tipo durante la década del 80 y el 90. En 1984, Guillermo Hurtado en su tesis de licenciatura, *Lenguaje y Realidad en la Filosofía de Donald Davidson*, había presentado de manera perspicua algunos aspectos importantes de la primera etapa de desarrollo de la filosofía del lenguaje davidsoniana¹³. Sin embargo, a fines de la década del 90, la consideración de otros textos publicados por Davidson después de 1984¹⁴ y algunos desarrollos lógicos¹⁵ más sofisticados que los usados por Hurtado, o el mismo Davidson, abrían la posibilidad de comprender mejor y

¹¹En 1999, Urzula Zeglen publica, como apéndice a una antología de ensayos sobre la obra de Davidson [60], la primer bibliografía completa, con apoyo directo y verificación del mismo Davidson.

¹²Por ejemplo, leer los textos sobre semántica escritos por Alfred Tarski y familiarizarme con las referencias técnicas mencionadas en dichos textos.

¹³Se han presentado en la FFyL otras tesis sobre la obra davidsoniana; pero centrados en otros aspectos de su obra; a saber, la filosofía de la mente y la filosofía de la acción. Específicamente, las tesis de licenciatura y doctorado de Olbeth Hansberg, presentadas en la FFyL en 1976 y 1994 respectivamente, así como la tesis de licenciatura de Laura Duhau Girola, presentada en 2000.

¹⁴Considerese, por ejemplo, que el ensayo *A Nice Derangement of Epitaphs* —donde Davidson cuestiona abiertamente la “concepción tradicional del lenguaje” basada en códigos y convenciones compartidas y la noción de *significado literal*— es publicado en 1986.

¹⁵Además de la gran cantidad de lógicas desarrolladas desde los años 70, estoy considerando a las formalizaciones que permiten organizarlas. Véase la primera nota del capítulo 2.

revalorar el impacto de la propuesta.

De manera distinta a Lepore, Rorty, o Hurtado, el investigador alemán Gerhard Preyer a mediados de la década del 90 había presentado algunos esbozos de una exégesis general, pero su presentación no era tan clara aún. De tal manera que —antes de la publicación de la segunda edición de las dos antologías de ensayos arriba citadas— me percaté que había un interesante hueco que cubrir no sólo en la literatura filosófica hispanoamericana sino también en el mundo anglosajón: hacer una renovada exégesis de la filosofía del lenguaje davidsoniana considerando todo lo publicado por el autor hasta el año 2000.

Hice la necesaria búsqueda de textos, el trabajo básico de lectura y comencé con la organización conceptual y la redacción de dicha exégesis, centrando inicialmente mi atención en los criterios que permitirían elegir distintos sistemas formales como “núcleo” de una teoría interpretante. Descubrí la lectura que Martin Stokhof hacía sobre la obra de Davidson —consignada, principalmente, en sus notas para los cursos del posgrado en lógica del *Institute for Logic, Language, and Computation* de la Universidad de Amsterdam y en algunas versiones preliminares [47] de los artículos sobre Semántica Formal e Interpretación que publicaría en algunas revistas especializadas años más tarde (e.g. [49], [52]¹⁶). De las exégesis que había consultado hasta el momento, la de Stokhof era la más afín a mi propia lectura. Esto no resultaba del todo sorprendente pues, además de que ambos teníamos acceso al mismo corpus, él era co-autor de un par de libros de texto de lógica [19] que yo había comenzado a usar habitualmente como referencia por su utilidad para formalizar expresiones complejas del lenguaje natural.

En 2001 conocí en la FESC los rudimentos del formalismo de la Teoría de Categorías y sus distintas expresiones gráficas asistiendo al taller *Applied Category Theory Graph-Operad-Logic* (véase Apéndice B) organizado por el Dr. Zbigniew Oziewicz. Y me percaté, aunque no tenía todavía idea de cómo, que dicha teorización podría ser útil para mis proyectos. Ese mismo año, por problemas de salud, derivados de la muerte de mi abuela materna y otros conflictos personales, interrumpí mis investigaciones. Las retomé en 2003 como estudiante asociado del IIF, pero me ví obligado a interrumpirlas indefinidamente tras una recaída.

Donald Davidson muere en 2003. Postumamente, Oxford University Press

¹⁶Este artículo es, de hecho, una extensión de [47]

concluye en 2005 la edición de una antología de la mayoría de sus ensayos en cinco tomos ([10], [11], [12], [13] y [14].) Esto facilita enormemente el trabajo de lectura para quienes se acercan por primera vez al trabajo de Davidson. También en 2005, Ernest Lepore y Kirk Ludwig publican un importante trabajo de exégesis en dos tomos sobre la filosofía del lenguaje davidsoniana ([27] y [28]); el más completo y detallado que se haya publicado hasta el momento¹⁷. Gerhard Preyer publica una exégesis más general en 2006 ([36]). Por otra parte, los diversos textos de Martin Stokhof o Richard Rorty sobre la obra de Davidson no son tan exhaustivos ni detallados, pero están bien escritos, son atractivos y permiten establecer fácilmente vínculos de la obra davidsoniana con los trabajos de otras tradiciones filosóficas y disciplinas.

Como parte de mi trabajo de revisión del corpus hice diversos cuadros sinópticos y diagramas informales para rastrear las relaciones entre ensayos y me percaté que, en función de la evolución diacrónica del proyecto davidsoniano, era posible hacer una división de los textos sobre filosofía del lenguaje en cinco grupos, no necesariamente excluyentes entre sí. En los primeros cuatro encontramos formulaciones o reformulaciones sustanciales y en el último prevalecen las integraciones con otros campos problemáticos, aclaraciones y réplicas en torno a los desarrollos previos. Sobre esta evolución diacrónica hablaré brevemente en el siguiente apartado. Decidí no incluir en este informe todos los cuadros que elaboré con detalles exegeticos pues para el lector interesado puede resultar más útil consultar los textos de Lepore, Stokhof o Preyer. He incluido, sin embargo, en la siguiente página uno de los primeros diagramas que elaboré para vincular algunos de los principales ensayos sobre filosofía del lenguaje publicados por Davidson entre 1965 y 1990; podría ser de utilidad como una primer guía de lectura para quienes jamás han tenido oportunidad de leer algún texto del autor o para quienes sólo han leído dos o tres de sus primeros ensayos.

¹⁷La bibliografía compilada por los autores permite identificar en que lugar fueron publicados originalmente los ensayos escritos por Davidson, así como la antología de Oxford University Press en que también se pueden encontrar actualmente. Considerando esto y la publicación de la bibliografía de Zeglen decidimos no incluir en este informe una bibliografía exhaustiva de la obra davidsoniana y referimos al lector interesado a estas dos fuentes.

1.2.2. Evolución diacrónica y rasgos destacados

Hay quienes consideran que dos son las principales dimensiones del trabajo filosófico de Donald Davidson (véase [27]): La filosofía de la acción y la filosofía del lenguaje. Una exégesis adecuada requiere tener en cuenta que la segunda no se puede desligar de la primera, ni viceversa.

Acercándose desde el flanco de la filosofía del lenguaje destacan dos propuestas: (1) El uso de teorías de la verdad tarskianas (no modelo-teóricas)¹⁸ para construir lo que en una etapa temprana Davidson denomina *teorías del significado* o —considerando desplazamientos conceptuales posteriores— lo que, con mayor propiedad, podríamos denominar *teorías interpretantes*. Y (2) la apelación al experimento mental de la *interpretación radical* (IR)¹⁹ para contextualizar empíricamente el “núcleo formal” de la teorización y vincular la adscripción de condiciones de verdad a las preferencias verbales de un *agente racional*²⁰ con la atribución de actitudes proposicionales al mismo.

Siguiendo a Davidson, el punto específico en el cuál el aparato formal —v.g. las teorías tarskianas usadas para caracterizar predicados de verdad— se liga con la *evidencia empírica* son las *oraciones-T*. A grandes rasgos, lo que estas oraciones metalingüísticas hacen es mencionar una oración de un lenguaje objeto y describir con una oración del metalenguaje —que se asume tiene significación equivalente— las condiciones bajo las cuales se dice que la primera es verdadera. El metalenguaje es *nuestro* lenguaje; es decir el lenguaje de quién teoriza o, en términos más generales, de quién pretende *interpretar* al otro.

Es posible capturar así la semántica de un lenguaje objeto porque, según Davidson, hemos invertido convenientemente la caracterización de los predica-

¹⁸A estas teorías se les ha denominado también *teorías absolutas* de la verdad para distinguirlas de las *teorías relativas* a un “estructura”. La terminología puede ser equívoca ya que toda teoría tarskiana en la que se caracteriza un *predicado de verdad* —aún las que pareciesen no estar construidas para un conjunto específico de modelos— es relativa a un lenguaje. Por otra parte, aunque no se mencione de manera explícita, toda teoría tarskiana para predicados de verdad es relativa a un dominio específico de objetos. En la obra de Tarski el texto base usado por Donald Davidson es el famoso *Wahrheitsbegriff* publicado en la década del treinta (véase [54]); las concepciones posteriores, a partir de las cuáles se desarrolló la Teoría de Modelos son intencionalmente descartadas por el filósofo norteamericano como inapropiadas para ensayar sobre la semántica de los lenguajes naturales. Para más detalles al respecto véase el ensayo de Ernie Lepore, discípulo de Davidson, *What model-theoretic Semantics Cannot Do?*, [26].

¹⁹Una reformulación del experimento mental quineano de la *traducción radical* (véase [37]).

²⁰Es curioso que un sujeto resulte ser un *agente racional* precisamente porque damos cuenta de lo que identificamos como su conducta verbal mediante una teoría recursiva ligada a un dominio de objetos que compartimos con él circunstancialmente y porque le podemos atribuir deseos y actitudes proposicionales similares a los nuestros.

dos de verdad tarskianos. Esto es, mientras que Tarski asume equivalencia de significado entre oraciones de lenguaje objeto y metalenguaje para definir un predicado de verdad, nosotros hemos tomado el *predicar verdad* como primitivo (y observable) para llegar posteriormente, mediante maniobras lógicas y experimentales, a la *equivalencia de significado* entre oraciones —y con ello, de algún modo, a cierto tipo de mapeo holista entre lenguajes.

Lo esencial de esta formulación, en lo que concierne al uso de teorías tarskianas, es hecha por Davidson a finales de los años sesenta. Los detalles concernientes a la interpretación radical se publican en los primeros años de la década del setenta (véase [11]). Se ha considerado que, en años posteriores, Davidson cambia su postura radicalmente; en particular, tras la publicación en los años ochenta del ensayo *A Nice Derangement of Epitaphs* (véase [14]). Tal lectura es algo precipitada. Ciertamente hay desplazamientos conceptuales, correcciones, y —en general— sus posturas tienen un mayor alcance y sofisticación, pero la continuidad con sus primeros planteamientos permanece²¹ —a pesar de las entusiasmas expectativas de filósofos pro-davidsonianos no formalistas como Richard Rorty (véase [45]). Exegéticamente resulta conveniente distinguir, pues, por lo menos cuatro momentos en la evolución diacrónica del proyecto davidsoniano en el ámbito de la filosofía del lenguaje.

En una primera etapa —a la que pondremos la etiqueta [TM]²²—, Davidson opera con una concepción formal del lenguaje natural muy cercana a la concepción formal presentada por Chomsky en *Estructuras Sintácticas* (véase [7]) y, por supuesto, a la concepción de los lenguajes formales tarskianos —a pesar de los reparos explícitos de Tarski respecto a la formalización del lenguaje natural. Esto cambiará pronto y Davidson dejará de hablar primordialmente de lenguajes para hablar de la interpretación de la conducta verbal de agentes racionales. Es común que en un principio Davidson hable de *teorías del significado* para un lenguaje *L*, pero en muy poco tiempo llegará a descartar tanto el uso teórico del término “significado” como el uso teórico del término “lenguaje”; en especial, le parece que el primero no juega ningún rol importante y sólo produce confusiones

²¹Con las salvedades pertinentes, se puede hacer un paralelo interesante entre la evolución diacrónica de los trabajos de Davidson y la evolución diacrónica de los trabajos de Wittgenstein.

²²Las etiquetas que hemos decidido usar para nombrar a cada etapa son las iniciales del título del ensayo más significativo o popular correspondiente a dicha etapa: a saber, Etapa 1 [TM].- *Truth and Meaning*; Etapa 2 [RI].- *Radical Interpretation*; Etapa 3 [UTM].- *A Unified Theory of Meaning and Action*; Etapa 4 [NDE].- *A Nice Derangement of Epitaphs*.

cuando los filósofos o lingüistas llegan a hipostasiarlo.

En una segunda etapa —[RI]— encontramos un mayor énfasis en las nociones de *conducta verbal*, *teoría interpretante* y *evidencia empírica*. Este énfasis surge, principalmente, al considerar que no es posible desligar la atribución de creencias a un sujeto de la adscripción de condiciones de verdad a las oraciones que este sujeto usa. En ésta y en posteriores etapas destaca también el cambio en la naturaleza y estructura de la evidencia empírica a partir de la cuál se teoriza. Mientras que en sus primeras publicaciones la base son oraciones [*sentences*] y después preferencias [*utterances*], a finales de los setenta la nueva base empírica es la actitud de sostener que una oración es verdadera [*holding a sentence true*] en circunstancias comunes para interprete e interpretado. Dicha actitud —de acuerdo con Davidson— es producto de lo que el sujeto intepretado cree sobre el mundo y lo que considera que la oración sostenida significa.

A pesar de que para Davidson resulta muy claro —siguiendo a Wittgenstein— que la evidencia a partir de la cuál comprendemos lo que una oración significa siempre es pública, no es evidente que empíricamente se pueda identificar con facilidad la actitud de sostener que una oración es verdadera. Al respecto, Davidson señala que nuestro teorizar es más bien de orden conceptual: esto es, no pretendemos aplicar la teoría para interpretar *de hecho* a diversos sujetos; lo que buscamos, más bien, es explicar las interrelaciones entre distintos ámbitos conceptuales y nuestras experiencias comunicativas en el mundo. Por otra parte, Davidson menciona que una teoría interpretante más robusta además de tener en cuenta una actitud “básica” como el *sostener que* una oración es verdadera, requeriría tener en cuenta otras actitudes; por ejemplo, *desear que* una oración sea verdadera, *temer que* lo sea, *esperar que* fuese verdadera, etc.

En una tercera etapa —[UTM]— la estructura de la evidencia empírica y la estructura lógica de las teorías interpretantes davidsonianas se complican aún más, pues Davidson pretende integrar en una sólo estructura a las teorías tarskianas usadas para especificar las condiciones de verdad de un conjunto de oraciones generadas recursivamente y la teoría bayesiana de la decisión —teoría que articula las preferencias y probabilidades que un sujeto atribuye a un conjunto de oraciones. Con esta *Teoría unificada del significado y la acción*²³, Davidson pretende esclarecer holísticamente la problemática tríada conceptual *significado*, *deseo* y *creencia*: La evidencia empírica base es ahora la actitud de

²³Véase, *A Unified Theory of Meaning and Action* en [13].

preferir, entre pares de oraciones cuyos significados el interprete desconoce, el que una sea verdadera. A partir de esto se infiere una jerarquía de deseos, forma lógica y condiciones de verdad de oraciones, así como probabilidades subjetivas (grados de creencia) para tales oraciones.

Cabe aclarar aquí que en todos los desarrollos precedentes, no importando la naturaleza de la evidencia empírica —esto es, ya sea que Davidson tome como base oraciones, preferencias o actitudes—, ésta es plural y estructurada. En otras palabras, se teoriza a partir de amplios conjuntos de oraciones, preferencias o actitudes rigurosamente relacionadas entre sí²⁴.

La evolución diacrónica del proyecto davidsoniano parecería marcar una deriva de una noción tradicional de lenguaje en el cual distintos sujetos son competentes a una concepción de corte idiolectal. Esto, en alguna medida, es el caso. Sin embargo hay otros dos matices capturados por la conceptualización davidsoniana que suelen confundirse con una simple caracterización idiolectal. El primero de estos aspectos, presente desde la segunda etapa, consiste en los ajustes sucesivos de nuestras teorías interpretantes al ampliarse la cantidad de evidencia empírica considerada. El segundo, desarrollado en una cuarta etapa —[NDE]—, consiste en reconocer los aspectos creativos, dialécticos, discrepantes y más efímeros de nuestras interacciones verbales con otros agentes²⁵. En esta etapa Davidson no solamente distingue los roles del hablante (o escriba) y su interprete, sino que reconoce que cada uno, además de tener en cuenta una teoría particular que rige su propia conducta en la interacción, tiene en cuenta la teoría que el otro parecería estar usando para guiar su conducta y la teoría que considera que el otro supone que él está usando. Dichas teorías se transforman conforme la interacción transcurre y, en algún momento, las coincidencias llegan a ser suficientes para que la comunicación sea exitosa.

Un planteamiento de este tipo conlleva tener en cuenta teorizaciones distintas para sujetos distintos y para un mismo sujeto en ocasiones distintas. Si se recurre a sistemas lógico-matemáticos para expresar esto, lo más apropiado parecería ser tratar con distintos conjuntos de familias de secuencias de teorías; Davidson, en mi opinión, no contaba con los recursos técnicos apropiados para llevar a cabo con suficiente rigor este tipo de formalizaciones. Por ello, no es

²⁴Entre los tipos de relaciones que las entidades de la base empírica guardan entre sí destaca la relación de consecuencia lógica; no obstante, dicha relación no es la única relevante.

²⁵La consideración de estos aspectos es una de las características que acerca los planteamientos davidsonianos a los de la tradición hermenéutica continental.

de extrañar que en sus últimos textos sean pocas las alusiones directas y detalladas a sistemas formales²⁶. Incluso los planteamientos de las primeras etapas requieren de un minucioso trabajo técnico no desarrollado directamente por Davidson. Considérese, por ejemplo, el problema de formalizar apropiadamente el subsistema de tiempos verbales inherente a los diversos lenguajes naturales, las diferencias entre nexos coordinantes y subordinantes, las conjunciones no conmutativas, la cuantificación generalizada, los vínculos anafóricos y catafóricos, los enunciados no declarativos, etc.

Dadas las peculiaridades del paradigma davidsoniano y, en particular, la metodología sugerida por el autor para inferir la estructura de las teorías interpretantes a partir de la evidencia pública, un formalismo que parecería ser especialmente afín a su propuesta es la teoría de categorías. No desarrollaré dicho enfoque en este informe, pero en el capítulo siguiente presento algunos ejemplos del tipo de gráficas que podrían ilustrar diversos rasgos estructurales del proyecto davidsoniano. Algunos de estos planteamientos categoristas fueron explorados con más detalle en los seminarios de investigación que se describen en la segunda parte de este trabajo.

¿Por qué sería todo esto relevante para traductores y especialistas en la enseñanza de lenguas? Encuentro dos razones: (1) Concebido como una caja de herramientas este entramado conceptual permite diseñar estrategias para resolver problemas específicos inherentes al quehacer cotidiano de docentes y traductores; (2) como lo mencioné en el primer capítulo de este informe, la propuesta de Donald Davidson —enriquecida categoristamente y encuadrada en un marco general de corte wittgensteineano— puede fungir como un importante referente estratégico para categorizar otros paradigmas teóricos y metateóricos con los cuáles los profesionales de la enseñanza de lenguas y los traductores están familiarizados.

²⁶Si a este respecto se compara el trabajo de Davidson con el trabajo de autores como David Lewis (véase [30], [31], [32]) —quien de hecho conocía el trabajo de Davidson— o Richard Montague —discípulo directo de Alfred Tarski fallecido en 1971—, el primero no suele quedar también parado. A pesar de ello, sus planteamientos filosóficos ameritan una seria consideración; en especial si logramos enriquecer el núcleo formal de sus propuestas en contrapunto con el trabajo de autores como Lewis o Montague.

Capítulo 2

Breve discusión lógico-matemática

2.1. Marcos, núcleos y gráficas

A grandes rasgos y para las etapas [TM], [RI], [UTM] y [NDE] es posible leer la propuesta davidsoniana como un marco de condiciones que pueden ser satisfechas por diversos sistemas lógico-matemáticos —un núcleo formal¹. Hay también otras características estructurales del proyecto davidsoniano que podrían ser capturadas por representaciones simbólicas matemáticas que no constituyen sistemas lógicos en un sentido tradicional. Estamos hablando específicamente de la teoría de categorías² y la teoría de gráficas. Sin entrar en demasiados detalles técnicos, lo que nos interesa son las posibilidades de esclarecimiento y síntesis que nos brindan estos peculiares juegos de lenguaje.

Resulta conveniente usar puntos, flechas y etiquetas para representar dis-

¹Hoy en día hay distintas maneras de hablar de diversos sistemas lógicos a la vez con sencillez y precisión significativa. Al respecto, considerese la emergencia del campo problemático denominado *Lógica Universal*, inspirado en el desarrollo análogo del *Álgebra Universal*. Muchos de los desarrollos que han encontrado acogida en este marco hacen uso al por mayor de la teoría de categorías; por ejemplo, la teoría de instituciones elaborada por Joseph Goguen y Rod Burstall en los años 70. Nuestra conceptualización de los núcleos de las teorías interpretantes davidsonianas podría ser expresada en estos términos. Hemos preferido no hacerlo para evitar algunos ajustes y aclaraciones técnicas que extenderían aún más la longitud de este informe. Otro precedente importante y muy cercano a nuestra propuesta lo constituye una publicación de Michael Barr hecha en 1978 para sistematizar algebraicamente la evolución de una gramática chomskyana (véase [5]); incluyase en la secuencia de teorías descrita por Barr funtores “semánticos” y se tendrá algo muy parecido a las secuencias de teorías davidsonianas que describimos en este capítulo.

²En principio, a diferencia de otros autores, no consideramos que sea apropiado concebir a esta teoría como una generalización de la teoría de conjuntos.

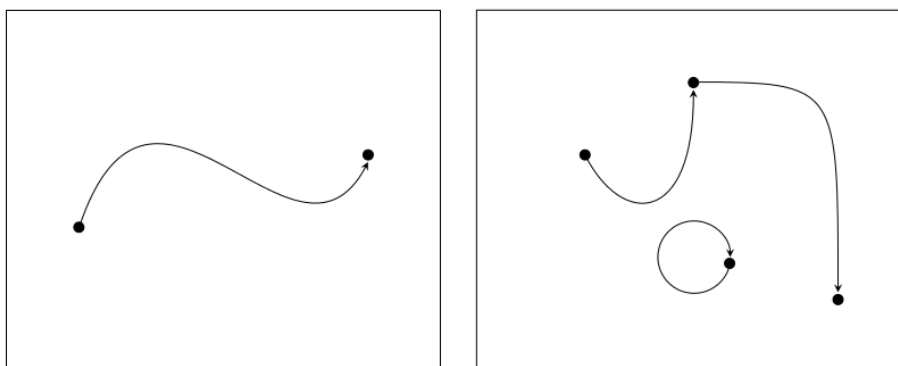


Figura 2.1: Dos gráficas arbitrarias

tintos aspectos de la conceptualización davidsoniana. Ahora bien, los distintos puntos y flechas no representan necesariamente conjuntos y funciones; sino, por un lado, entidades que pueden tener grados de cohesión mayores a los que tiene un conjunto o cuya estructura interna precisa puede ser vaga o desconocida y, por otro, transformaciones o vínculos entre dichas entidades. En nuestro caso, los puntos pueden representar sistemas lógicos, textos, caracterizaciones de la competencia semántica de un sujeto, el sistema de creencias de un interprete, etc. Las flechas dependiendo de sus puntos de partida y de llegada pueden representar concatenaciones, inferencias, traducciones, modelos, etc.

Siguiendo aquí la terminología estándar, a los puntos (o vértices) los denominaremos *objetos* y a las flechas (o aristas), *morfismos*. Una colección de objetos y flechas es una *gráfica*; ésta a su vez puede constituir un nuevo objeto susceptible de ser mapeado con objetos análogos. Una categoría puede ser concebida simplemente como una gráfica cuyos morfismos satisfacen ciertos axiomas —composicionalidad, asociatividad, identidad— (para más detalles al respecto, véase [25], [35]). Sin embargo, lo importante para la teorización, no son las categorías o gráficas aisladas, sino las relaciones que guardan con otras.

La gráfica G en la página siguiente es un ejemplo de una gráfica etiquetada. $G = \{G_0 \Leftarrow G_1\}$ está constituida por los objetos $G_0 = \{A, B, C\}$ y los morfismos $G_1 = \{1_A, f, g, g \circ f\}$. Las dos flechas, s y t , que unen a G_1 y G_0 en nuestra notación oracional llevan a cada morfismo con su objeto *origen*, e.g. $s(f) = A$ y su objeto *destino*, e.g. $t(f) = B$; tal y como se puede observar arriba y en la siguiente tabla.

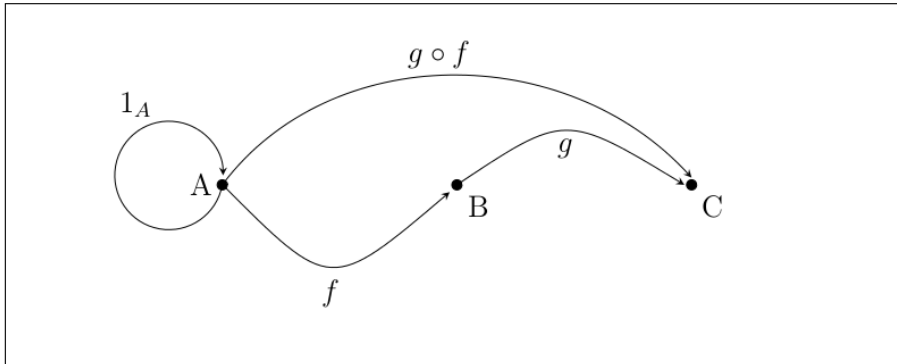


Figura 2.2: Una gráfica etiquetada.

morfismo	origen, $s(\phi)$	destino, $t(\phi)$
1_A	A	A
f	A	B
g	B	C
$g \circ f$	A	C

Para aumentar la legibilidad de los diagramas, no siempre es necesario etiquetar a todos los morfismos y objetos; o se puede, de hecho, usar a las etiquetas de los objetos en lugar de puntos. Tampoco se requiere representar en un diagrama a todos los morfismos y objetos involucrados. Basta enfocar nuestra atención en algunas fragmentos para inferir la configuración del resto de la estructura. En otro tipo de representaciones, e.g. los *operads*, se recurre a puntos para representar morfismos y a líneas para representar objetos. Dichos gráficos son útiles para otro tipo de aplicaciones. No haremos uso de ellos aquí, pero nos parece que también pueden constituir una representación atractiva y fácil de comprender por algunos profesores de lenguas no familiarizados con la lógica formal tradicional.

2.2. Exégesis gráfica parcial

Retomando lo señalado en el capítulo precedente, al hacer una lectura diacrónica de la propuesta davidsoniana es posible distinguir por lo menos cuatro etapas; quizá tenga sentido incluso hablar de una quinta etapa —propia de los

años noventa— en la que Davidson hace aclaraciones sobre sus trabajos previos y ofrece distintas réplicas a sus críticos. Para cada etapa es posible elaborar distintos diagramas exegéticos. Sin pretensión de exhaustividad, hemos incluido algunos en esta sección.

2.2.1. La lectura del *Warheitsbegriff*

Para comprender cabalmente los aspectos formales del proyecto davidsoniano es indispensable revisar cuidadosamente los trabajos de Alfred Tarski usados por Davidson. En particular *The concept of truth in formalized languages*, [54].

El siguiente diagrama ha sido elaborado con base en la lectura directa del texto tarskiano y destaca algunas relaciones estructurales entre lenguaje objeto y metalenguaje; específicamente, el sentido en el cual sería posible decir que el lenguaje objeto se encuentra “contenido” en el metalenguaje.

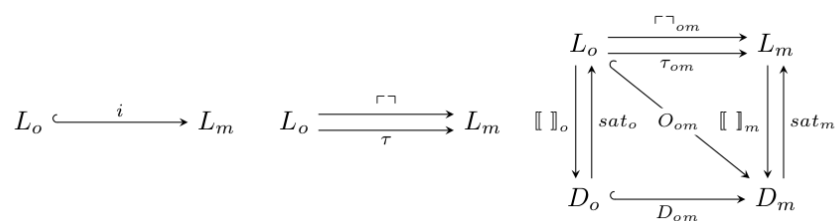


Figura 2.3: Inclusión del lenguaje objeto L_o en el metalenguaje L_m

Destacan en estos diagramas el hecho de que L_o y L_m comparten parcialmente un dominio. No hay que perder de vista que el dominio de L_m es más amplio, pues incluye a los términos de L_o .

En [TM] Davidson retomará directamente dicha inclusión para hablar de la manera en que se da cuenta de la semántica de un lenguaje natural L —sin términos metalingüísticos— usando ese mismo lenguaje L . Davidson llama a esto una teoría del significado “homofónica”.

Encontramos también en el texto tarskiano no sólo alusiones a un nivel metalingüístico, sino a toda una jerarquía. El siguiente diagrama podría ser considerado una descripción de las relaciones estructurales entre estos niveles jerárquicos. Cabe señalar también que la expresividad de los lenguajes descritos por Tarski va más allá de la lógica cuantificacional de primer orden.

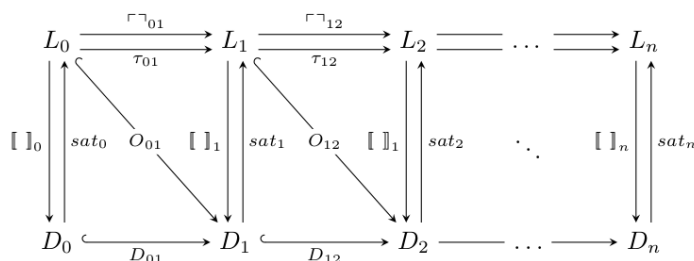


Figura 2.4: Jerarquías metalingüísticas en el *Warheitsbegriff*

2.2.2. Algunos diagramas sobre [TM]

¿Qué sucede cuando nuestros lenguajes no son formales sino naturales? ¿Qué sucede cuando vamos más allá del trivial caso homofónico señalado por Davidson en el cual teorizamos sobre L_k usando L_k —haciendo a un lado los predicados que provocan paradojas autorreferenciales? Si hemos usado exitosamente a L_0 para teorizar sobre L_1 y viceversa, ¿tenemos garantía de que la traducción de una oración de L_1 a L_0 seguida de una “traducción inversa” nos permitirá recuperar la oración original? Sin duda, esto no es el caso ni formal ni intuitivamente. ¿Tenemos aquí un primer síntoma estructural de lo que se conoce como la *indeterminación de la interpretación* (o de la *traducción*, si somos quineanos)?

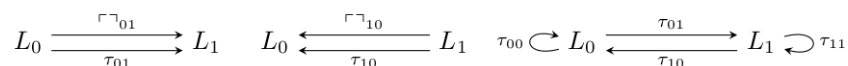


Figura 2.5: Lenguaje objeto y metalenguaje como lenguajes naturales diferentes

En relación con lo anterior, si tenemos un conjunto de lenguajes intertraducibles, ¿implica dicha intertraducibilidad que todos esos lenguajes refieren al mismo dominio? Si, por otro lado, estamos seguros que el dominio de todos los lenguajes en los que estamos interesados es el mismo, ¿tenemos garantizada la posibilidad de la intertraducibilidad?

Es plausible suponer que responder a estas preguntas en el campo de los lenguajes formales resultará útil para abordar la cuestión en el campo de los

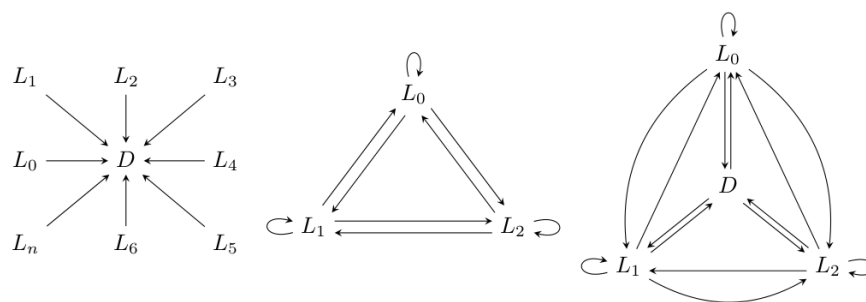


Figura 2.6: ¿Sujección a un mismo dominio implica intertraducibilidad?

lenguajes naturales. Davidson no explora esto a fondo; o, al menos, no lo hace formalmente.

2.2.3. Algunos diagramas sobre [RI]

Cuando Davidson habla ya no de lenguajes, sino de teorizaciones a partir de la evidencia pública surgen nuevos problemas. Toda teorización formal θ de la evidencia empírica E se hace a partir de un sistema formal de trasfondo. ¿Que sistema nos conviene elegir?

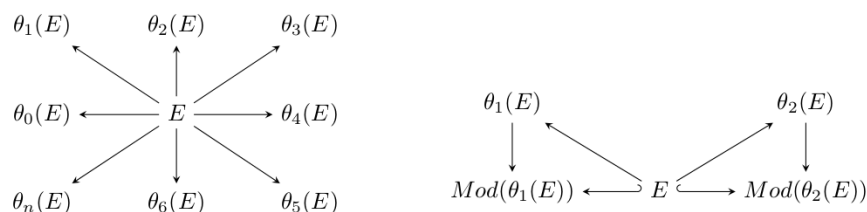


Figura 2.7: Misma evidencia, distintas teorizaciones

No es difícil percatarse que sistemas y lenguajes con distintos grados de expresividad podrían dar cuenta de la misma evidencia. Incluso si no hablamos estrictamente de lenguajes y sistemas formales, el lenguaje o fragmento del lenguaje natural que hayamos decidido usar para dar cuenta de la evidencia determinará lo que seremos capaces de comprender y predecir —o en otras palabras “modelar”, $Mod(\theta(E))$.

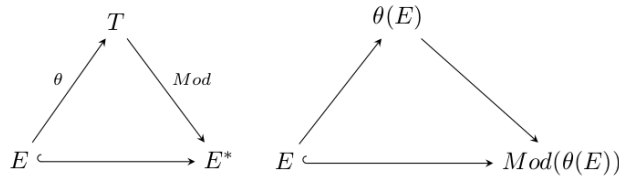


Figura 2.8: Dar cuenta de la evidencia y predecir

Por otro lado, es conveniente modelar el aspecto dinámico de nuestras teorizaciones. Esto es, la manera en que al aumentar la evidencia cambian nuestra teorías.³

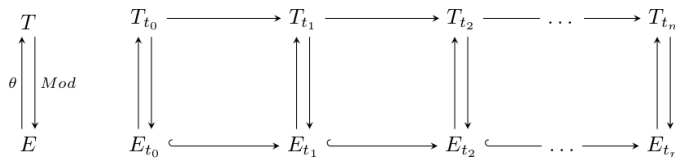


Figura 2.9: Aumento de la evidencia, cambios en la teorización

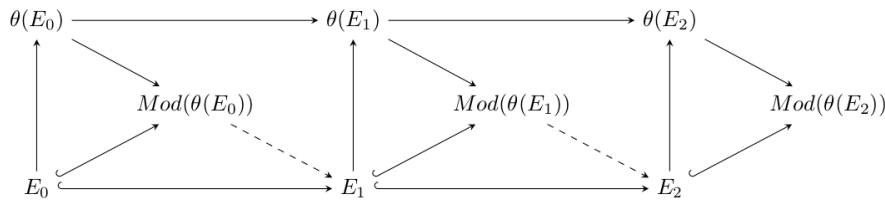


Figura 2.10: Aumento de la evidencia, cambios en las predicciones

Recordemos, así mismo, que la evidencia de la que se quiere dar cuenta es compleja. No solamente estamos tratando con oraciones y objetos, sino con siste-

³A finales de los años 70 Michael Barr, retomando formulaciones chomskyanas, desarrolló una propuesta estrictamente categorista, análoga a la que aquí presentamos, tomando como base empírica un corpus de oraciones sintácticamente correctas disponibles para quien estaba adquiriendo un lenguaje y que se ampliaba al transcurrir el tiempo [5]. La mayoría de los profesores de lenguas están familiarizados con una constructo análogo propio de la teorización psicolingüística, secuencias de *interlenguajes*.

mas de actitudes proposicionales correlacionados con estas oraciones. Podemos incluso atrevernos a tratar estrictamente a la evidencia base como un sistema de “productos” en un sentido categorista. A partir de una actitud pública circunscrita a un contexto se proyectan creencias, expresadas en un lenguaje L , y condiciones de verdad. Cualquier otra actitud análoga que forme parte del sistema se encontrará rigurosamente relacionada con la primera.

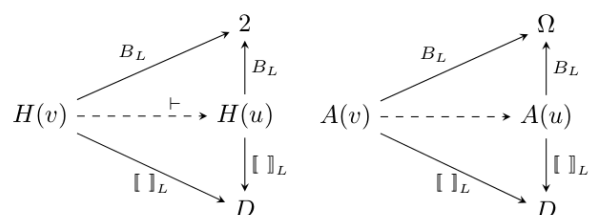


Figura 2.11: ¿“Productos” de creencia y significado?.- $H(u)$ representa la actitud de sostener que la oración u es verdadera; $A(u)$, representa cualquier otro tipo de actitud proposicional; B_L , una atribución de creencias; 2 y Ω , objetos de valores de verdad (Véase [25]).

A su vez, dicha multiplicidad de relaciones que configura la estructura “lógica” subyacente a la racionalidad de un agente s_1 , en principio, tiene que poder ser mapeada con las de aquel que interpreta, s_2 .

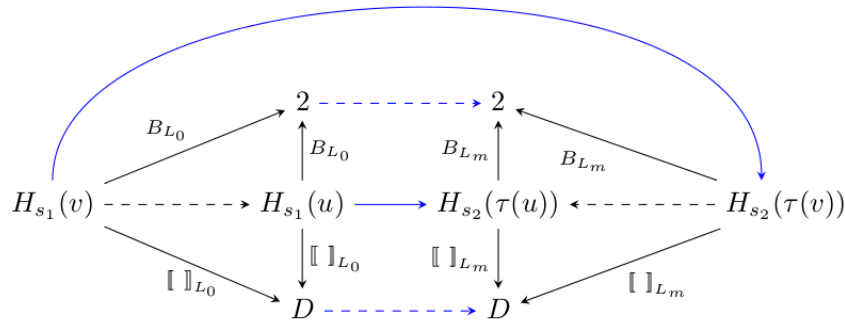


Figura 2.12: Interpretación radical: algunas correspondencias

2.2.4. Algunos diagramas sobre [UTM]

Si, como lo describimos en la sección 1.2.2, la teoría se vuelve más robusta, nuestra evidencia base serán productos triples que referirán crucialmente a sistemas de actitudes dirigidas a pares de oraciones. Necesitaremos también contar con algunos ordinales pequeños (Ω_1 y Ω_2) para asignar probabilidades subjetivas y preferencias.

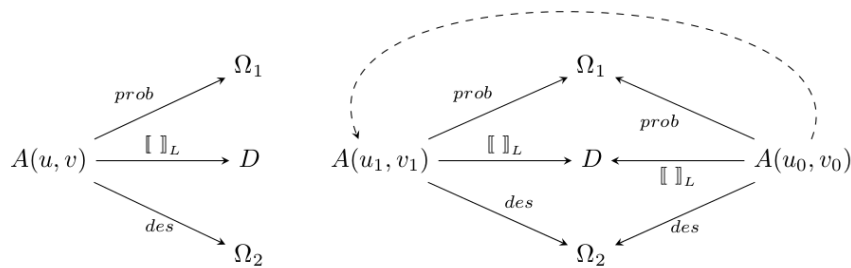


Figura 2.13: ¿Productos de creencia, deseo y significado?

2.2.5. Un diagrama para [NDE]

En la cuarta etapa nos topamos con sistemas dinámicos de teorías interpretantes y productivas indexadas para diversos sujetos. Simplificando al máximo, para dos sujetos, cada uno teoriza sobre el otro a partir de la evidencia de su interacción. Conforme la evidencia considerada aumenta, eventualmente, se obtiene un mapeo “razonable” entre teorías. Dicho mapeo representaría un “óptimo comunicativo”.

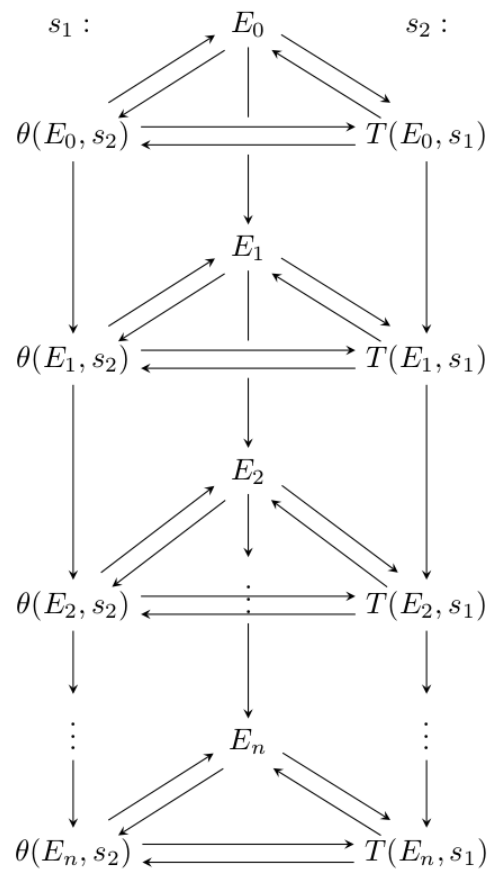


Figura 2.14: Dinámica interpretante entre dos agentes

Representemos una secuencia de teorías interpretantes para un agente k usando el sistema formal j mediante la fórmula

$$\prod_{t=0}^n (\theta_j(s_k)) = \theta_j(E_0, s_k) \rightarrow \theta_j(E_1, s_k) \rightarrow \theta_j(E_2, s_k) \rightarrow \dots \rightarrow \theta_j(E_n, s_k)$$

Simplifiquemos la notación eliminando la referencia “obvia” a la evidencia E y a la indexación t para cada momento de la interacción. ¿Consiste entonces el saber de un agente competente para interpretar a n sujetos en su capacidad de generar sistemáticamente un conjunto de teorías $\sum_{k=1}^n \prod(\theta_j(s_k))$? ¿Cuál es la relación entre esta amplia gama de teorías? ¿Podrían estas relaciones ser capturadas por una buena meta-teoría? Las respuestas a estas y a otras preguntas similares no se encuentran en la obra davidsoniana, pero, sin duda, valen la pena ser exploradas.

Por otra parte, ¿propone o propondría Davidson una interpretación filosófica “fuerte” de estos constructos? En mi opinión —como lo ilustra el segundo epígrafe que abre este informe— sí lo hace; Davidson atribuye un carácter heurístico-trascendental —por decir lo menos— a las estructuras que necesitamos emplear para explicarnos la manera en que nos interpretamos los unos a los otros.

Parte II

Reseña de prácticas
académicas

Capítulo 3

Contextualización

En la segunda parte de este informe describo a grandes rasgos el quehacer profesional que he llevado a cabo en la Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán (FESC) de la UNAM desde Agosto de 1996 hasta Agosto de 2013.

En cada una de las tareas que he realizado, en mayor o menor medida, han estado presentes las consideraciones hechas en la sección precedente; ya sea de manera instrumental —al diseñar instrumentos de evaluación o material didáctico—, brindando mayor coherencia a los marcos base de mi actuar docente o, directamente, al formular y desarrollar proyectos locales de investigación.

Para ponderar mejorar la repercusión de las actividades reseñadas en los apartados subsecuentes, en esta sección describo el contexto institucional en el cuál han estado enmarcadas.

La FESC ofrece 17 licenciaturas¹ y participa en 8 programas de posgrado². En el semestre 2013-2 había 12,982 estudiantes de licenciatura y 203 estudiantes de posgrado. El personal académico de la FESC contratado en ese mismo semestre era de 1 profesor emérito, 2 investigadores, 81 técnicos académicos, 134 ayudantes de profesor, 231 profesores de carrera y 940 profesores de asignatura; en total, 1389 académicos [44].

¹ Administración; Bioquímica Diagnóstica; Contaduría; Diseño y Comunicación Visual; Farmacia; Informática; Ingeniería Agrícola; Ingeniería en Alimentos; Ingeniería en Telecomunicaciones, Sistemas y Electrónica; Ingeniería Industrial; Ingeniería Mecánica Eléctrica; Ingeniería Química; Medicina Veterinaria y Zootecnia; Química; Química Farmacéutica Biológica; Química Industrial; y Tecnología.

² Posgrado en Ciencia e Ingeniería de la Computación, Maestría y doctorado en Ingeniería; Maestría y doctorado en Ciencias Químicas, Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (Química); Maestría y doctorado en Ciencias de la Producción y Salud Animal; Especialidad en Producción de Ovinos y Caprinos; Especialidad en Valuación Rural; y Posgrado en Ciencias de la Administración.

El punto de partida de mis labores y base contractual en la FESC ha sido la de profesor de asignatura adscrito al Centro de Idiomas. Sin embargo, durante varios años mis actividades regulares y asignaciones complementarias —al igual que las de muchos de mis compañeros en el Centro de Idiomas de la FESC— han trascendido el estatuto de dicha figura. Lo anterior derivado principalmente del crecimiento del Centro de Idiomas no planeado a mediano ni largo plazo y de una estructura académico-administrativa poco apropiada para satisfacer cabalmente las necesidades de la comunidad local³.

La actual planta académica del Centro de Idiomas está integrada por 110 profesores de asignatura⁴ y no se cuenta en el área con plazas de investigador, profesores de carrera, técnicos académicos, ni ayudantes de profesor⁵[44]; no obstante, diversos profesores de asignatura hemos estado involucrados en distintos proyectos o cátedras de investigación (Véase Capítulo 4.1) durante varios años.

Cuando fue creado, a fines de la década del 70, el Centro de Idiomas ofrecía cursos de inglés de *propósito general*⁶ a menos de un centenar de estudiantes cada semestre⁷ y se contaba con una planta académica integrada por 1 profesor de carrera y menos de 10 profesores de asignatura. Hoy en día se ofrecen cursos de inglés, alemán, francés, italiano, portugués, ruso, chino, náhuatl y japonés aproximadamente a 6,000 estudiantes⁸ por semestre. Se ofrecen además algunos

³Ahondar en esta cuestiones excede el propósito de este trabajo y nos obligaría a precisar el rol que *de facto* y en instrumentos jurídicos juega la enseñanza de lenguas dentro de la UNAM; al respecto, en 2004 publiqué algunos notas breves en la *Revista FESC. Divulgación Científica Multidisciplinaria* (Véase [23])

⁴Se cuenta con 84 profesores de Inglés, 6 de Francés, 6 de Japonés, 3 de Alemán, 3 de Italiano, 3 de Portugués, 3 de Chino, 1 de Náhuatl y 1 de Ruso.

⁵Excepcionalmente, tras petición expresa, al renovarse en 2008 la cátedra de investigación “Estructuras Dinámicas del Significado”, la Secretaría de Investigación me autorizó, durante un año, un pago adicional de 10 horas/semana como ayudante de profesor (véase 4.1).

⁶En la enseñanza de lenguas extranjeras suele hablarse de cursos *propósito general* y cursos de *propósito específico* para distinguir, por una parte, los cursos en donde se desarrollan competencias para ejecutar tareas comunicativas en una gran diversidad de ámbitos de acción, situaciones y contextos y, por otra, aquellos en que el ámbito de acción se encuentra bastante restringido; por ejemplo, cursos para interpretar textos publicados en revistas arbitradas de un campo profesional específico.

⁷Inicialmente estos cursos sólo se ofrecían a la comunidad universitaria.

⁸Actualmente estos cursos se ofrecen tanto a la comunidad universitaria, como a personas no matriculadas en alguna licenciatura, posgrado o escuela de nivel medio superior de la UNAM. Aproximadamente el 50 % de la población estudiantil del Centro de Idiomas son estudiantes matriculados de la UNAM. La atención a estudiantes “externos” repercute directamente en los ingresos extraordinarios de la FESC: Tan sólo en 2012, el Centro de Idiomas —que es el departamento de la FESC que más ingresos extraordinarios genera— facturó por este concepto \$6,643,570.50 M.N, lo cual equivale al 18 % de todos los ingresos extraordinarios de la FESC correspondientes a 2012. [44].

cursos de lenguas con *propósitos específicos* y evaluaciones para cubrir requisitos de titulación o ingreso a posgrado (véase capítulo 6). Estas evaluaciones y algunos de estos cursos de propósitos específicos son los únicos que se encuentran considerados explícitamente en los planes y programas de estudio de las licenciaturas y posgrados ofrecidos por la FESC.

Tareas académicas allendes al quehacer docente (y algunas tareas académico-administrativas) tales como la elaboración de planes y programas de estudio, diseño de exámenes departamentales, evaluación de la competencia lingüística como requisito para titulación o ingreso a algunos posgrados se han llevado a cabo principalmente mediante asignaciones discrecionales vía *horas de apoyo* a profesores de asignatura⁹.

Cuando la FESC —antes ENEP¹⁰— tenía pocos años de haber sido creada como unidad multidisciplinaria construida fuera de Ciudad Universitaria (CU), las *horas de apoyo* se ofrecían como una especie de compensación salarial a profesores interesados en trabajar en la unidad por el tiempo invertido al desplazarse a la zona conurbada norte de la ciudad de México. Fue posteriormente que estas horas permitieron delegar a profesores de asignatura algunas tareas propias de un profesor de carrera o técnico académico y remunerar económicamente algunas de las tareas inherentes o complementarias al quehacer de un profesor de asignatura, tales como diseñar material didáctico, asesorar formalmente a estudiantes fuera del tiempo de clase, acordar con otros colegas estrategias de evaluación, etc. Lo anterior, en cierta medida, ha resultado conveniente. No obstante, un efecto colateral negativo es que ha contribuido a que no se fomente la diversificación de plazas académicas. Desde 1997 dejaron de ofrecerse *horas de apoyo* a los académicos de la FESC, aunque muchos siguen teniendo horas contratadas bajo dicho esquema.

Para concluir con esta contextualización, sin ahondar demasiado al respecto, cabe destacar un par de peculiaridades¹¹ más concernientes a la contratación

⁹Algunas de estas tareas eran coordinadas y otras hechas directamente por el profesor de carrera, Raúl Páez Boggioni, fallecido en septiembre de 2012. Salvo el profesor Páez y la profesora Astrea Eneida Campos Ocaña, también retirada a principios de la década del 2000, en más de 30 años no se ha contratado a nadie más como profesor de carrera.

¹⁰La FESC es reconocida como tal en 1980 tras abrirse el doctorado en microbiología (véase <http://www.cuautitlan.unam.mx/historia.html>). En un principio abrió sus puertas a la comunidad estudiantil en 1974 como Escuela Nacional de Estudios Superiores (ENEP) Cuautitlán.

¹¹Nos encontramos, en principio, ante claras anomalías que parecen no ser privativas de la FESC; repetidamente, en reuniones celebradas entre las autoridades universitarias y la AAPAUNAM para revisar el Contrato Colectivo de Trabajo, representantes de otros cuerpos

del personal académico del Centro de Idiomas de la FESC y una concerniente al perfil profesional de los profesores de lenguas.

Al no haber suficientes profesores de asignatura definitivos para cubrir las necesidades de la FESC, se han contratado regularmente profesores interinos, con base en el artículo 46 del Estatuto del Personal Académico (EPA)¹². Y, salvo la apertura de un concurso de oposición abierto en 2006 con la oferta correlativa de tres plazas para impartir la asignatura de Inglés que forma parte del programa de estudios vigente de la licenciatura en Medicina Veterinaria y Zootecnia, no se han abierto concursos de oposición para hacer nuevas contrataciones ni para regularizar la situación de los interinos contratados en el Centro de Idiomas, a pesar de lo que indica el Capítulo V del EPA.

Por otra parte, se ha jugado con la interpretación de la Fracción VII del artículo 6 para asignar a los profesores de lenguas más de 18 horas “frente a grupo”. El meollo de la argumentación ha sido precisar *ad hoc* qué tanto de la enseñanza de lenguas consiste en “enseñanza oral” y qué tanto en “enseñanza práctica efectiva”. No se ha llegado, ni se ha pretendido llegar, a ningún esclarecimiento conceptual significativo.

Por último, conforme al artículo 36 del EPA un profesor de “lenguas vivas” no requiere ser reconocido como tal mediante un título de licenciatura para poder ser contratado por la UNAM si demuestra aptitud para la docencia y demuestra, “mediante los procedimientos que señale el consejo técnico respectivo, el conocimiento de la materia que se vaya a impartir”. Esta consideración legislativa ha sido fuente de grandes oportunidades, pero también de conflictos. Pues, por una parte, ha permitido que un conjunto de personas con experiencias vitales y formaciones profesionales muy diversas enriquezcamos los procesos de enseñanza-aprendizaje del Centro de Idiomas; pero, por otra, confiere al Consejo Técnico —dentro del cuál el personal académico del Centro de Idiomas, hasta el momento, ha carecido de representatividad propia— y a la Comisión Dictaminadora de Idiomas¹³ la responsabilidad de precisar *avales del saber* homólogos, al menos dentro de la universidad, a los *títulos profesionales*¹⁴.

colegiados han expresado que situaciones análogas prevalecen en sus facultades.

¹²Los textos completos de la legislación universitaria pueden consultarse en <http://www.dgelu.unam.mx/>

¹³Estas instancias son las comisiones encargadas de definir los criterios y procedimientos para evaluar la competencia académica de un candidato a profesor.

¹⁴Al respecto, véase la sección 5.1.

Capítulo 4

Investigación interdisciplinaria y multidisicplinaria

4.1. Cátedra IN502/VIASC501 *Estructuras Dinámicas del Significado*

4.1.1. Marco institucional y otros condicionantes

Para fomentar la investigación científica y tecnológica, el Dr. Jaime Keller Torres, director de la FESC durante el periodo 1989–1997, diseñó un sistema de apoyo local conocido como *Cátedras de Investigación* que, con algunas variaciones, se ha mantenido vigente. Hasta 2008 las cátedras consistían en un conjunto de proyectos agrupados en líneas de investigación para cuya ejecución se brindaba apoyo económico bianualmente. Los requisitos establecidos permitían que profesores e investigadores con cualquier nombramiento pudiesen coordinar una cátedra siempre y cuando tuviesen experiencia académica de respaldo y estuviesen contratados por 20 horas/semana o más.

Considerando esta oportunidad y la experiencia derivada de mi participación en proyectos y seminarios diversos en el Instituto de Investigaciones Filosóficas, cuando se emitió la convocatoria 2006 para abrir nuevas cátedras de investigación, invité a varios colegas a integrar un equipo de trabajo para registrar una cátedra interdisciplinaria nombrada *Estructuras Dinámicas del Significado* y cuyos objetivos y líneas de investigación se detallan en la sección [4.1.2](#).

Se incluyen, así mismo, en los apéndices algunas notas publicadas en la Gaceta *FESC Comunidad*, donde se hace una breve reseña de los trabajos que se estaban llevando a cabo en ese momento.

La cátedra propuesta fue autorizada en el área de las Humanidades y las Artes, subárea de Lingüística, bajo la clave IN5-02, con un presupuesto anual de \$10,000.00 M.N. (Diez mil pesos 00/100 M.N.). En general, para este periodo se autorizaron en la FESC 139 cátedras; 68 en el área de Ciencias Químico Biológicas, 37 en el área de Ciencias Agropecuarias, 18 en el área de Ciencias Fisicomatemáticas e Ingeniería, 14 en el área de Ciencias Administrativas y Sociales y 2 en el área de Artes y Humanidades [38].

En la segunda emisión de esta convocatoria, hecha en 2008, con el objetivo de concentrar recursos y consolidar grupos de investigación [40], la coordinación de cátedras sólo podía estar a cargo de investigadores o profesores con asignaciones de 40 horas —éste no es mi caso. Dada, pues, dicha restricción, para dar continuidad al trabajo desarrollado durante 2006 y 2007, la coordinación de la cátedra de investigación *Estructuras Dinámicas del Significado* para el siguiente período corrió a cargo de la profesora Regina Alicia Chorné Uruchúa (véase [40], [41]). La cátedra fue autorizada como proyecto propuesto por un *grupo de investigación en vías de consolidación*, bajo la clave VIASC-501, con una asignación presupuestal idéntica a la que se había hecho en el periodo precedente.

Respecto a la transformación del programa de cátedras de investigación señala la Dra. Suemi Rodríguez Romo en su informe de actividades de 2008 [40]:

El Programa de Cátedras de Investigación operó por más de 12 años, cumpliendo con una fase importante de la investigación en la Facultad, sin embargo, avanzando en el proceso, este año inició el Programa de Apoyo para Cátedras de Investigación, Vinculación y Educación (PACTIVE), el cual permitirá hacer una caracterización más clara de los diferentes grupos de profesores que se dedican a realizar investigación en las diferentes áreas, como son las de la investigación y desarrollo tecnológico, la importante área de la vinculación con los sectores productivos y por supuesto la investigación en docencia, a la que hay que fortalecer en beneficio de la docencia de esta Facultad. En la primera convocatoria se aprobaron 58 proyectos: uno de vinculación, 13 de docencia, 30 de grupos de investigación consolidados y 15 de grupos de investigación en vías de consolidación.

Después de este periodo, tras analizar las restricciones bajo las cuales operábamos y las cargas académico-administrativas y académicas —allendes a la investigación— a las que nos encontrábamos sujetos quienes conformábamos el grupo de trabajo, decidimos no renovar el registro en periodos subsecuentes¹.

4.1.2. Registro inicial de la cátedra

En 2006 se presentó un protocolo de trabajo para que la cátedra de investigación fuera autorizada. A grandes rasgos, dicho protocolo incluía una lista de proyectos con sus respectivos objetivos, especificaciones metodológicas y referencias bibliográficas. El resumen del protocolo presentado fue el siguiente:

Resumen protocolo

Los textos que producimos e interpretamos cotidianamente en distintas situaciones son el resultado de acciones comunicativas ejecutadas con diversos fines. Estos textos son objetos investidos de estructuras significantes complejas cuyos rasgos se encuentran fuertemente determinados por las propiedades y los roles de cada uno de los elementos y procesos que constituyen a los actos en cuestión. Durante los últimos años, explicitar fragmentos varios de estas complejas estructuras y esclarecer su funcionamiento ha sido el objetivo de una amplia gama de teorías de corte interdisciplinario elaboradas en algunos de los más renombrados centros de investigación alrededor del mundo, e.g. *Institute for Logic, Language and Computation* (Universiteit von Amsterdam), *Center for the Study of Language and Information* (Stanford University), MIT, etc. Esta cátedra pretende sumarse a esta tarea, especialmente en el campo de las semánticas dinámicas y sus representaciones gráficas, pero sobretodo pretende echar mano de los resultados más significativos de este tipo de investigaciones en el campo de la tecnología educativa y en el ejercicio de la traducción especializada. En lo que respecta al primero de estos ámbitos, se busca conjuntar los esfuerzos de profesores dedicados a la

¹Además de nuestra labor docente —en mi caso 18 horas frente a grupo— una de las tareas más demandantes que algunos teníamos asignadas era el diseño, aplicación y gestión de la aplicación de instrumentos de evaluación para certificar la competencia lectora en ámbitos especializados (véase sección 6). A ese tiempo había que agregar también el tiempo dedicado a las tareas logísticas y administrativas inherentes a la cátedra de investigación.

enseñanza de lenguas, especialistas en semántica formal, especialistas en filosofía de la ciencia y especialistas en las distintas disciplinas que se imparten en la FESC a nivel licenciatura y posgrado con el fin de brindar un apoyo significativo a las tareas de enseñanza, evaluación y certificación de la comprensión de lectura. En lo que respecta al segundo ámbito se busca, en primera instancia, conjuntar las reflexiones de traductores profesionales, traductores en formación, especialistas en semántica formal y especialistas en las distintas disciplinas que se imparten en la FESC a nivel licenciatura y posgrado en un Seminario Permanente de Teoría y Praxis de la Traducción con el fin de documentar, analizar y optimizar procesos varios de traducción especializada. Por otra parte, teniendo en cuenta el trabajo desarrollado en este seminario, se evaluará la posibilidad de contar en la FESC con la infraestructura adecuada para el ejercicio profesional e institucional de la traducción.

A partir del protocolo se elaboró una ficha de registro para las bases de datos gestionadas por la Secretaría de Investigación FESC en la que se incluyó la siguiente información:

Objetivos

- Fomentar la investigación rigurosa de carácter interdisciplinario (Áreas V y III) y multidisciplinario (Áreas V, III, I y IV) en el campo de las lenguas, teniendo en cuenta la zona de influencia geográfica de la FESC.
- Contribuir a la elaboración y difusión de modelos teóricos rigurosos de la comunicación verbal susceptibles de ser aplicados en la enseñanza de lenguas, la evaluación y certificación de la competencia lingüística y la traducción especializada.
- Fomentar el empleo de métodos pragmáticos y semánticos rigurosos en la enseñanza, evaluación y certificación de la comprensión de textos especializados en las distintas disciplinas que se imparten en la FESC a nivel licenciatura y posgrado.
- Contribuir a la elaboración y difusión de semánticas dinámicas y sus representaciones grafo-categorías.

- Fomentar la documentación, análisis y optimización de procesos varios de traducción especializada.
- Formar y consolidar, dentro de la zona de influencia geográfica de la FESC, un grupo de especialistas en los campos problemáticos perfilados por la cátedra.

Integrantes

Los académicos de la FESC que constituyeron el equipo de trabajo inicial de la cátedra IN5-02 fueron: Erica Judith Aguilera Almazán, Araceli Marcela Choreño Hernández, Regina Alicia Chorné Uruchua, Blanca Esther Curiel Corona, Carlos César Jiménez, Nora Patricia López Díaz, José Luis Sánchez García, Aydee Rocío Sánchez Trujillo, Juan Carlos Valádez Pérez, Dulce María Griselda Quiroz Bustamante.

Se integraron posteriormente: Olivia Chalé (Traductora profesional), Angélica González Quijada (Estudiante de la ENAH y bailarina profesional), Rocío Alejandrina Ayala Hernández (Estudiante de la FESC) y María Silvia Hernández Moreno.

Líneas de investigación

Las líneas de investigación iniciales fueron:

1. **Evaluación de la comprensión de textos.**- Desarrollo de análisis discursivos semántico-pragmáticos de textos especializados y de técnicas e instrumentos para evaluar su comprensión.
2. **Filosofía del lenguaje y traducción.**- Reflexiones sobre la teoría y la praxis de la traducción.
3. **Filosofía del lenguaje, hermenéutica y lógica matemática.**- Desarrollo de teorías y modelos lógico-matemáticos y lingüístico-computacionales para la elaboración de teorías y modelos dinámicos del significado y la interpretación.
4. **Cómputo para la investigación en el área de lenguas.**- Evaluación y desarrollo de herramientas de cómputo para la investigación multidisciplinaria e interdisciplinaria en el área de lenguas

Proyectos iniciales

Los proyectos con los que se comenzaron los trabajos de investigación fueron:

1. Evaluación de principios metodológicos para la elaboración de semánticas dinámicas: Un encuentro entre hermenéutica y semántica formal.
2. Estudio de representaciones grafo-categorías de semánticas clásicas.
3. Revisión y elaboración de lineamientos generales para el diseño de exámenes para la evaluación y certificación de la comprensión de lectura de textos especializados.
4. Diseño de estrategias y manuales para la enseñanza-aprendizaje de la comprensión de lectura de textos especializados.
5. Sistematización de reflexiones críticas sobre la teoría y la praxis de la traducción especializada.

Palabras clave

Las palabras clave bajo las cuáles se registro la cátedra IN5-02 fueron: Semántica Formal, Lógicas Dinámicas, Teorías del Significado, Teorías de la Interpretación, Teorías de la Traducción, Hermenéutica, Análisis del Discurso, Comprensión de Lectura, Didáctica, Evaluación, Teoría de Categorías, Teoría de Gráficas, Lenguajes Gráficos, Semiótica, Lingüística Computacional.

4.1.3. Cambios en las líneas de investigación

En el segundo periodo de trabajo de la cátedra —en el que se asignó la clave VIASC-501— se hicieron ligeras modificaciones a las líneas de investigación, quedando como sigue:

1. **Filosofía del lenguaje, semántica formal y evaluación de la comprensión de textos.**- Desarrollo de análisis discursivos semántico-pragmáticos de textos especializados y de técnicas e instrumentos para evaluar su comprensión.
2. **Filosofía del lenguaje, semántica formal y traducción.**- Reflexiones sobre la teoría y la praxis de la traducción y estudio de los límites de la traducción automatizada.

3. **Semánticas textuales dinámicas, lógica-matemática y teoría de categorías.**- Desarrollo de teorías y modelos lógico-matemáticos y lingüístico-computacionales para la elaboración de teorías y modelos dinámicos del significado y la interpretación.
4. **Determinantes suprasegmentales y paralingüísticos del significado.**- Estudio de los factores textuales y situacionales que tienen un impacto en la significación y trascienden el nivel oracional (incluyendo la gestualidad corporal).
5. **Cómputo para la investigación en el área de lenguas.**- Evaluación y desarrollo de herramientas de cómputo para la investigación multidisciplinaria e interdisciplinaria en el área de lenguas.

4.1.4. Seminarios permanentes

Durante el tiempo que la cátedra se mantuvo vigente, para desarrollar los proyectos, contrastar, modificar e integrar diversas perspectivas, operaron cuatro seminarios con periodicidad quincenal.

1. **(LMFL) Seminario permanente de lógica-matemática y filosofía del lenguaje.**- En este seminario se discutieron las restricciones metodológicas que conviene tener en cuenta cuando se recurre a sistemas lógico-matemáticos para esclarecer problemas de la significación de los lenguajes naturales a nivel oracional y textual. Se revisaron en particular reconstrucciones gráficas y categoristas de gramáticas estáticas y dinámicas de Montague. Estos trabajos se retomaron y compartieron con otros profesores como parte de diversos cursos de actualización (véase Sección 5.2.2) y en algunas sesiones de los módulos de lingüística del CFPI (véase Sección 5.1).
2. **(ECT) Seminario permanente de evaluación de la comprensión de textos.**- Las discusiones de este seminario giraron en torno a la elaboración de instrumentos de evaluación. En particular se exploraron los usos de diversos sistemas lógicos para elaborar apropiadamente reactivos verdadero/falso para evaluar la comprensión de textos especializados y el uso eficaz de terminología metalingüística en reactivos para evaluar la determinación apropiada de correferentes en un texto; esto es, la interpretación

apropiada de los mecanismos de cohesión textual. Algunas de las consideraciones hechas en este foro fueron observadas por las comisiones internas del Centro de Idiomas encargadas del diseño de exámenes departamentales y de requisito para titulación e ingreso a posgrados (véase Capítulo 6); así mismo, se tuvieron en cuenta para el diseño de cursos de actualización para profesores de licenciatura (véase Sección 5.2.2).

3. (TPT) Seminario permanente de teoría y praxis de la traducción.-

La columna vertebral de este seminario fue un curso introductorio de traducción para profesores de lenguas, elaborado por los profesores y traductores profesionales Thelma Claudia López Speziale, Regina Alicia Chorné Uruchua y José Luis Sánchez García. Dicho curso se vinculó directamente con las discusiones que se llevaban a cabo en los seminarios ECT y LMFL. Cabe destacar aquí la participación regular de la traductora y profesora invitada Olivia Chalé, quien a pesar de no haber contribuido directamente en el diseño del curso, con base en su práctica profesional hizo sugerencias importantes para futuras emisiones de un curso de esta naturaleza. Otra de las discusiones medulares que tuvieron lugar en este seminario fue la evaluación y el uso óptimo de “traductores mecánicos”.

4. (EDS) Seminario permanente de estructuras dinámicas del significado (EDS).-

En este seminario se buscó integrar de manera sustancial los desarrollos llevados a cabo en los otros seminarios y se invitaba ocasionalmente a profesores, profesionales e investigadores de otras instituciones. Dos invitados destacados que en este foro comentaron sus trabajos, afines a nuestras líneas de investigación, fueron Zbigniew Oziewicz y Luis Estrada González.

Los seminarios se llevaban a cabo los martes de 10:00am a 12:00pm y de 12:00pm a 2:00pm. Cada semestre se tenían de 8 a 9 sesiones por seminario. La sesión del seminario de traducción (TPT) y el seminario EDS se realizaban el mismo día. A la semana siguiente se realizaban las sesiones de comprensión de textos (ECT) y lógica-matemática (LMFL).

4.1.5. Resultados obtenidos

Los resultados de los trabajos llevados a cabo durante los dos periodos que la cátedra de investigación estuvo operando pueden clasificarse en tres ámbitos:

1. **Optimización de prácticas.**- Las indagaciones realizadas contribuyeron a mejorar la manera en que se elaboraban instrumentos de evaluación en el CI-FESC, fueron útiles para agilizar procesos de traducción especializada (en el campo de las investigaciones clínicas y pre-clínicas del efecto de nuevos medicamentos), enriquecieron la formación docente de profesores de lenguas y la metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras.
2. **Ponencias.**- Desde 2006 a 2009 se presentaron las conceptualizaciones y los resultados de las diversas indagaciones llevadas a cabo en múltiples congresos locales, nacionales e internacionales; tanto en el campo de la filosofía, como en el campo de la enseñanza de lenguas.
3. **Publicaciones.**- Se documentaron las investigaciones realizadas. Sin embargo, salvo su presentación en congresos y su manejo interno para desarrollar instrumentos de evaluación o como guías pedagógicas, los textos, grabaciones de audio e incluso videos producidos no han sido publicados. Esto ha sido definitivamente una de las mayores flaquezas de nuestro trabajo. Consideramos importante dar los formatos apropiados a estos documentos y canalizarlos, en un futuro cercano, a los medios apropiados para su difusión. Del mismo modo, aunque sabemos que debido a fuertes condicionantes estructurales no se lograron llevar a cabo estas publicaciones, creemos que es crucial analizar también los aspectos negativos de nuestros métodos de trabajo que propiciaron dicho resultado.

4.2. PAPIIT IN104908

Visualización y categorías aplicadas en áreas multidisciplinarias

Este proyecto se llevó a cabo de 2008 a 2011 (véase [40], [41], [42], [43]) y fue coordinado por el Dr. Zbigniew Oziewicz, investigador titular adscrito a la FESC-UNAM. Participamos en él académicos de distintas universidades. El objetivo principal fue recurrir a la *Teoría de Categorías* en distintos ámbitos disciplinarios para re-plantear y abordar problemas diversos. Con ello se pretendía mostrar el amplio alcance de la propuesta categorista y presentar sus conceptos básicos, métodos y principios como una especie de lenguaje transdisciplinario —de manera análoga a cómo hace décadas se recurrió a la *Teoría de Conjuntos*.

En la sección de apéndices he anexado una nota publicada en la gaceta local donde se describen a grandes rasgos las principales líneas de investigación este proyecto.

La lingüística teórica, la filosofía del lenguaje y la filosofía de la ciencia fueron los territorios que yo estuve explorando. Indagué particularmente algunos problemas de significación e interpretación en los lenguajes naturales. A grandes rasgos mi propuesta fue esbozada en la primera parte (I) de este trabajo: Acoplamiento entre marcos metodológico-filosóficos y núcleos formales (véase capítulo 2), otorgando tanto a los primeros como a los segundos un sesgo categorista. Dicho formalismo resulta particularmente afín a posturas como la Davidsoniana, en las cuales un sujeto interpretante elucida la estructura subyacente a la conducta verbal de otro sujeto a partir de sus interacciones en un espacio común con otros sujetos, incluido por supuesto el mismo interprete.

Del 24 al 19 de marzo de 2011, en el marco del noveno taller internacional *Applied Category Theory Graph-Operad-Logic* realizado en la Universidad de Texas en San Antonio, discutí algunos de mis planteamientos en dos ponencias: *A Categorical Setting for Davidsonian-like Theories of Meaning* y *Has Category Theory Provided Philosophy of Science with Significant New Insights?*.

Cabe señalar, a su vez, que estas indagaciones se vincularon directamente con los trabajos de la Cátedra de investigación de la FESC IN502/VIASC501 *Estructuras Dinámicas del Significado* descrita en la sección precedente (4.1).

Capítulo 5

Docencia

5.1. Formación de profesores (CFPI)

5.1.1. Marco institucional y otros condicionantes

Tres son los principales mecanismos a los que se recurre regularmente en la UNAM, conforme al artículo 36 del EPA (véase *supra* Cap.3), para certificar a quienes están interesados en ser contratados como profesores de asignatura para la enseñanza de “lenguas vivas”: 1) Contar con un grado de licenciatura en letras y una especialidad en didáctica o un grado de licenciatura en enseñanza de idiomas; 2) Tras solicitud expresa hecha por un coordinador académico, presentar un examen teórico-metodológico y práctico ante una Comisión Evaluadora; 3) Presentar un diploma o certificado de acreditación de un curso de formación de profesores avalado por las instancias universitarias relevantes. Dos entidades ofrecen este tipo de cursos; el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) y el Centro de Idiomas de la FESC.

Yo me certifique en 1994 en el Curso de Formación de profesores en idioma Inglés (CFPI) de la FESC; fui contratado como profesor por la UNAM en 1996 y, años después, tras haber concluido con mis estudios de licenciatura en Filosofía en la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la UNAM, fui invitado en 2001 por primera vez a formar parte la planta académica del CFPI.

A grandes rasgos, el CFPI es un programa académico modular de 810 horas dividido en dos bloques¹; uno de dominio del idioma y otro de formación metodológica. Se pretende que, al concluir el primer bloque —de 360 horas— el par-

¹Véase la descripción del curso en <http://idiomas.cuautitlan2.unam.mx/cfpi.php/> (Última actualización junio 2013).

participante tenga “un sólido manejo del idioma inglés” y “un amplio dominio del español”; al concluir el segundo bloque² —de 360 horas más 90 horas de práctica docente— se espera que el participante tenga la formación teórico-metodológica necesaria para “impartir clases de inglés en cualquiera de los programas a nivel medio-superior, así como participar en el análisis y elaboración de material didáctico e instrumentos de evaluación.”

Salvo una demostrada solvencia académica a juicio del coordinador del curso —y documentación que la respalde—, no existe una descripción explícita del perfil que deben cubrir quienes imparten los módulos del CFPI. Dada mi formación profesional, experiencia y necesidades de la facultad, yo fui considerado en 2001, 2002, 2003, 2006, 2007 y 2008 para fungir como profesor de módulos pertenecientes al segundo bloque; a saber, *Lingüística I y II*, *Sociolingüística I y II*, *Análisis de textos y programas* y *Taller de análisis de textos y programas*.

Actualmente no formo parte de la planta docente del CFPI, pero he sido invitado a participar en los coloquios que organizan. Los temas de los dos coloquios más recientes han sido la relevancia de la obra de Ludwig Wittgenstein para la formación teórica de los profesores de lenguas (2012) y el uso, en el campo de la Lingüística Aplicada, de los trabajos de Grice, Austin y Searle (2013).

5.1.2. La relevancia de los sistemas formales y la filosofía del lenguaje

He anexado en la sección de apéndices los objetivos y temarios oficiales correspondientes a los módulos que impartí en el CFPI. Como se podrá apreciar en algunos casos se requiere específicamente que el profesor en formación se familiarice con algunas de las principales concepciones sobre el lenguaje desarrolladas dentro de la tradición de la filosofía analítica anglosajona.

Así mismo, en los módulos de *sociolingüística* se requiere que el estudiante comprenda y valore tesis con fuertes cargas filosóficas, tales como el *determinismo* y el *relativismo lingüísticos*. Se considera indispensable también que el estudiante comprenda la emergencia del concepto de *competencia comunicativa*, a partir de las críticas de Dell Hymes a la noción chomskyana de *competencia*

²Los módulos que integran este bloque son: Módulo introductorio, Psicolingüística I y II, Sociolingüística I y II, Lingüística I y II, Corrientes Metodológicas, Análisis de textos y programas, Taller de utilización y diseño de materiales didácticos I y II, Taller de producción oral y comprensión auditiva I y II, Taller de producción escrita y comprensión de lectura I y II, Taller de técnicas metodológicas I y II, Taller de evaluación I y II, Taller de Análisis de textos y programas, Práctica docente supervisada.

lingüística.

Por otra parte, el grado de dificultad que conlleva la elaboración de los proyectos finales para acreditar los módulos requiere brindar a los estudiantes mejores herramientas conceptuales y referencias bibliográficas que las sugeridas por el programa. Aquí, en mi opinión, algunas nociones básicas de lógica y una revisión más detallada de concepciones holísticas de la comunicación verbal como la davidsoniana y la del último Wittgenstein son muy útiles.

En general, el nivel de exigencia para los profesores en formación es considerable, teniendo en cuenta que la mayoría de ellos no cuenta con una formación académica previa en el campo de la filosofía o la lingüística teórica y se espera que en muy poco tiempo logren: 1) Comprender importantes nociones y tesis propias del campo de la lingüística y la filosofía del lenguaje del siglo XX; 2) usar dichas nociones para hacer análisis lingüísticos complejos y desarrollar material didáctico; y 3) integrar dichos conocimientos y habilidades en marcos conceptuales y de acción más amplios. Considerando esto, el reto para quienes contribuimos a la formación de los profesores no es menor.

La estrategia que adopté para coordinar estos módulos fue: 1) Modificar y actualizar las referencias bibliográficas; 2) elaborar guías de lectura y cuestionarios para apoyar a los estudiantes a comprender los textos clásicos revisados; 3) desarrollar una guía para la elaboración de reportes de lectura y proyectos finales; 4) resolver de manera conjunta con los estudiantes problemas de análisis lingüístico y de análisis libros de texto; 5) proporcionar a los estudiantes estrategias para formular preguntas relevantes sobre los temas estudiados; 6) recurrir a diagramas, tablas y notaciones matemáticas simplificadas³; 7) asignar tareas de aprendizaje y evaluación tanto individuales como grupales.

La primera vez que impartí los módulos, la complejidad de los textos que debían ser leídos fue un obstáculo. No había elaborado guías de apoyo para los estudiantes y los resultados no fueron favorables. Al proporcionar, en semestres posteriores, guías de lectura y dedicar tiempo de algunas sesiones para hacer exégesis grupales de pequeños fragmentos de textos clásicos los resultados mejoraron significativamente. También fue necesario invertir tiempo de clase para asesorar a los estudiantes en la acotación de sus proyectos.

³Dados los antecedentes académicos de los estudiantes y las pocas horas asignadas a los módulos, decidí priorizar las formalizaciones canónicas de carácter sintáctico usadas en el campo de las Ciencias de la Computación (véase [21]), por encima de las formulaciones semánticas modelo-teóricas tradicionales.

En la sección de apéndices anexo los programas con los que se me pidió trabajar originalmente, la reformulación que hice al programa de lingüística en 2007, ejemplos de guías de lectura, cuestionarios y un examen. Particularmente, en este módulo se puede apreciar el rol destacado que decidí otorgar a la lógica y la filosofía del lenguaje.

5.2. Actualización docente (PASD)

5.2.1. Marco institucional y otros condicionantes

El Programa de Actualización y Superación Docente (PASD) es gestionado administrativamente por la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) de la UNAM y pretende ofrecer “un mecanismo de actualización de conocimientos de forma estructural e integral por medio de la organización de cursos y diplomados dirigidos a la planta académica”. A estos cursos se pueden incorporar también asistentes de otras instituciones mediante una cuota de inscripción. Las reglas de operación del programa se encuentran publicadas en el sitio web de la DGAPA⁴. Por ser directamente relevantes para los fines de este informe, quisiera destacar sólo dos de ellas que atañen a mi rol como ponente y al tipo de cursos que he impartido:

Para los ponentes se requiere:

[Regla I.c.1] Ser profesores de carrera o investigadores de tiempo completo, preferentemente con estudios de posgrado; de asignatura de reconocida trayectoria; profesionistas nacionales y extranjeros reconocidos ampliamente en su disciplina y, técnicos académicos titulares conforme lo establece el artículo 13 del Estatuto del Personal Académico (EPA) o con una trayectoria destacada en el campo de su actividad.

Sobre los cursos, se indica:

[Regla II.6] Los cursos de actualización y superación docente tienen como objetivo actualizar a los académicos en sus respectivas áreas disciplinarias, abordando conocimientos de frontera y emergentes.

Hasta que comencé a participar como ponente en estos cursos, no había sido común en la FESC que otros académicos del Centro de Idiomas lo hicieran o

⁴Véase <http://dgapa.unam.mx/html/pasdCprofeLicen.html/>

que se ofrecieran en la FESC, en el marco de este programa, cursos relacionados con la lingüística, la filosofía del lenguaje o el uso riguroso de la lógica para esclarecer problemas de la comunicación verbal y derivar, a partir de estos análisis, estrategias didácticas más eficaces para la enseñanza de lenguas o mejores instrumentos de evaluación de la competencia lingüística. En general —y a pesar de existir menciones al respecto en los programas locales de formación docente (véase 5.1)—, se desconocía o minimizaba la importancia que las indagaciones lógicas y filosóficas rigurosas pueden tener en estos ámbitos⁵. En mi opinión, esto también es un efecto colateral de la prevalencia de acciones pedagógicas derivadas de paradigmas teóricos de corte chomskyano con algunos supuestos cuestionables (véase [49] y [23]) y el mercadeo intensivo de productos editoriales elaborados a partir de dichos enfoques.

Por último es importante mencionar que las coordinaciones locales del Centro de Idiomas no siempre han apoyado la asistencia de los profesores a los cursos de actualización docente e incluso la han obstaculizado programando actividades académico-administrativas “obligatorias” en las fechas y horarios en los que DGAPA calendariza estos cursos. El principal argumento dado por las administraciones respectivas es que no hay personal de apoyo que se encargue de hacer tareas tales como inscribir nuevos estudiantes a los cursos. Ciertamente, eso es el caso; pero, de acuerdo al EPA, los profesores de asignatura no han sido contratados para llevar a cabo ese tipo de tareas. Por tanto, es improcedente que se les impida a los profesores asistir a estos cursos y que no se promuevan. Si la universidad ha decidido ofrecer cursos de idiomas a la comunidad, es razonable que asigne al departamento correspondiente el personal administrativo necesario para gestionar el registro de estudiantes a estos cursos. No es obligación de los profesores hacer esto. Podríamos afirmar incluso que los profesores que voluntariamente apoyan a la ejecución de estas tareas en su calidad de profesores de asignatura, en lugar de contribuir a mejorar la situación de los Centros de Idiomas de la universidad, perpetúan su inapropiada infraestructura administrativa en perjuicio de su calidad académica.

⁵Recientemente, el trabajo docente del profesor Gernot Potengowski en el CFPI ha contribuido significativamente a subsanar esta carencia.

5.2.2. Cursos sobre lógica, lingüística y filosofía del lenguaje contemporáneas

Los cursos de actualización para profesores de licenciatura que he impartido en estos campos son:

- En 2006, *Temas selectos de lingüística, lógica y filosofía del lenguaje contemporáneas* (I).
- En 2007, *Temas selectos de lingüística, lógica y filosofía del lenguaje contemporáneas* (II).
- En 2010, *Uso de principios clave de la lógica y la filosofía del lenguaje contemporáneas para diseñar instrumentos de evaluación de la competencia lectora recurriendo a reactivos V/F/ND*.

En estos cursos hice una revisión puntual de temas clave de la filosofía del lenguaje del siglo XX, principalmente dentro de la tradición analítica anglosajona. Así mismo, revisé con los asistentes conceptos básicos de lógica y metalógica para poder hacer una elección apropiada de sistemas formales auxiliares para diseñar instrumentos de evaluación.

Como herramienta heurístico-didáctica recurrí a gráficas y diagramas conmutativos que permitían esclarecer las relaciones entre los distintos tipos de sistemas lógicos y las estructuras sintáctico-semánticas de distintos tipos de oraciones y textos escritos en español, inglés y otras lenguas naturales. Se prestó especial atención a los diversos grados de expresividad de cada sistema lógico, a la noción teórica y pretéorica de consecuencia lógica; a la noción de decidibilidad y a diversas estrategias para tratar apropiadamente de manera formal contextos intensionales e hiperintensionales.

Algunos de estos temas que, a primera vista, podrían parecer esotéricos para quienes no han tomado cursos superiores de lógica, no resultan complicados para traductores y profesores de lenguas con una competencia lingüística avanzada y amplia experiencia; pues, cotidianamente, se enfrentan al esclarecimiento de una gran diversidad de sutilezas sintácticas, semánticas y pragmáticas con complejos arsenales conceptuales.

Muchas de las sesiones de estos cursos fueron videograbadas para poder generar posteriormente material didáctico de referencia.

5.2.3. Cursos sobre usos educativos de tecnologías informáticas libres e internet

En los periodos 2000–2003 y 2003–2006 participé en el proyecto PAPIME⁶ EN316603 “Mejoramiento de la enseñanza en la FES-C mediante la implementación de un programa de apoyo teórico metodológico para el diseño y desarrollo de material didáctico, cursos en línea, y uso óptimo de Internet.” Como parte de este equipo de trabajo, durante el primer periodo, colaboré —bajo las reglas de operación del PASD— en la impartición del curso *Diseño instruccional: Introducción al diseño de cursos en línea*.

En este curso se exploraron no solamente las oportunidades que nos brindan las tecnologías informáticas contemporáneas, sino también los fuertes condicionantes que nos imponen; tales como la infraestructura institucional con la que se requiere contar para poner en marcha proyectos educativos sólidos y la necesidad de reformular apropiadamente nuestras estrategias y técnicas didácticas para propiciar aprendizajes significativos.

En 2011, retomando el trabajo realizado en el marco del proyecto PAPIME EN316603, los trabajos (2006–2009) de la cátedra IN5-02/VIASC-501, y los cursos PASD que impartí en 2006–2010, formulé el curso *Uso de software libre y estándares abiertos en el diseño de material didáctico para Centros de Autoacceso y cursos regulares de lenguas extranjeras (I): El buen uso de XHTML/CSS y PHP*. El foco de este curso fue no sólo llevar a cabo implementaciones pedagógicas y técnico-informáticas adecuadas sino observar atentamente las repercusiones jurídicas y económicas que conlleva nuestra elección de plataformas tecnológicas y el apego a determinados estándares industriales.

Durante más de una década, distintas corporaciones y universidades alrededor del mundo han estado explorando algunas de estas cuestiones. Las principales instituciones educativas de educación superior del país han comenzado a trabajar teniendo en cuenta este horizonte. Sin embargo, aún hay mucho camino por recorrer. La organización de proyectos de este tipo en México suele ser pobre, los marcos jurídico-administrativos son inapropiados, los aspectos técnico-informáticos, ético-políticos y pedagógicos en la mayoría de los casos son deplorables. En este sentido, vale la pena percatarse de algunos de los rum-

⁶Programa de Apoyo a Proyectos para la Innovación y Mejoramiento de la Enseñanza.- Las bases de este programa pueden consultar en el sitio web de la DGAPA-UNAM, <http://www.dgapa.unam.mx/>

bos que han decidido seguir universidades tales como Harvard y el MIT⁷ ¿Como educadores podemos continuar ignorando este devenir? ¿Qué rol nos interesa y conviene jugar a nivel local, nacional y global?⁸

Los resultados de ambos cursos fueron alentadores en lo que respecta al interés de los profesores. Por otro lado, aunque no se han establecido métricas precisas para determinar la eficacia del uso pedagógico de estas tecnologías, de acuerdo a los comentarios de los profesores participantes, la respuesta de los estudiantes no parece ser del todo favorable aún. En lo que concierne a la implementación de una sólida infraestructura tecnológica y jurídico-administrativa, a la fecha no parece haber avances significativos allendes a los cursos no curriculares ofrecidos por el departamento de Educación Continua y el uso auxiliar de un par de plataformas integrales por parte de la planta docente de manera ocasional. No hay huella alguna de discusiones formales⁹, incluyentes y bien documentadas sobre los criterios que es conveniente tener en cuenta para elegir tecnologías informáticas. Mucho menos se cuenta con una política razonable en la que se hayan decantado este tipo de discusiones. Por ahora, siguen prevaleciendo en este campo las decisiones discrecionales basadas, cuando mucho, en consideraciones “políticas” y financieras de corto plazo.

5.3. Enseñanza del inglés (PG)

5.3.1. Marco institucional y otros condicionantes

Los planes y programas académicos de los diversos Centro de Idiomas de la UNAM no son homólogos. Y, como lo mencionamos en el capítulo 3, la mayoría de los cursos que ofrece el Centro de Idiomas de la FESC no guardan relación oficial alguna con los planes y programas de las licenciaturas y posgrados que se ofrecen en la facultad. Con ello, no quiero decir que no resultan útiles para la formación integral de los estudiantes. Sin embargo, sería necio no reconocer esa radical desconexión.

⁷Véase <http://https://www.edx.org/>.

⁸Resulta interesante considerar algunas de estas cuestiones a la luz de algunos de los comentarios hechos sobre la persistente dependencia entre “productores” y “consumidores” del saber hechas por Jean François Lyotard a fines de los años 70 del siglo XX en el ahora ya clásico ensayo *La condición postmoderna: Informe sobre el saber*.

⁹En el marco del PASD, el personal académico del departamento de Educación a Distancia ha ofrecido durante los últimos años diversos cursos sobre *e-learning* y *b-learning*. En estos cursos se han discutido, a nivel de clase, algunos de estos asuntos, pero tales discusiones no han trascendido este contexto.

Entre los programas que gestiona el departamento¹⁰ de inglés destaca el programa PG (Plan Global), por la cantidad de estudiantes que son atendidos conforme a sus lineamientos —aproximadamente 90 % del total de estudiantes matriculados en el Centro de Idiomas. Además de su desconexión con otros planes y programas, otros dos problemas ponen en tela de juicio su adecuación: 1) El programa PG no tiene consideración cabal de las actuales necesidades de la comunidad estudiantil, así como tampoco tiene en cuenta los recursos y oportunidades que ofrecen los entornos local y global contemporáneos. 2) El actual quehacer docente de los profesores no se encuentra apegado al programa salvo en algunos detalles¹¹. Cabe señalar, sin embargo, que existen acuerdos departamentales, tales como la selección de libros de texto¹² y el diseño de instrumentos de evaluación (véase sección 6), que otorgan orden y concierto al quehacer de todos los profesores que imparten una misma asignatura.

Las asignaturas a las que he estado adscrito oficialmente en la FESC durante estos años corresponden a dicho programa. Son ocho asignaturas seriadas las que lo constituyen; simplemente *Inglés I, II, III, IV, V, VI, VII y VIII*. Ocasionalmente, se han abierto asignaturas no seriadas (e.g. *Conversación*). Cada asignatura se cubre en 90 horas de clase por semestre. La pretensión del programa es desarrollar la competencia lingüística de los estudiantes desde un nivel de (falsos) *principiantes* hasta un nivel *intermedio superior*¹³.

Las clases son impartidas regularmente en aulas para 20 ó 30 estudiantes. Éstas se encuentran equipadas con mesabancos tradicionales, pizarrones blancos para plumón y en la mayoría de ellas se cuenta con equipo audiovisual básico (televisiones o pantallas de 21 pulgadas y reproductores de DVDs y CDs).

¹⁰En términos de los organigramas oficiales de la FESC no existe un “departamento” de inglés (tampoco hay un departamento de alemán, francés, náhuatl, etc.); sin embargo, para simplificar esta exposición consideraremos que el trabajo académico que se hace en el CI-FESC, de hecho, se organiza *como si* existiesen tales departamentos por idioma.

¹¹Cuando los profesores tienen conciencia clara de las necesidades de la comunidad estudiantil y cuentan con una sólida competencia lingüística y una amplia gama de recursos teórico-metodológicos, este desapego puede ser benéfico.

¹²Prevalece en muchos Centros de Idiomas la práctica de ceñirse a un conjunto seriado de libros de texto y utilizar sus tabla de contenidos como “programa académico” (véase [23]). Esto, aunque en cierto sentido resulta conveniente, se encuentra lejos de ser la mejor práctica. Pues, en ocasiones, la elección no es cuidadosa o se encuentra determinada primordialmente por acuerdos de orden mercantil con algunas editoriales o distribuidores de libros de texto.

¹³Para una discusión sobre los niveles de competencia véase [23].

5.3.2. Saber, acción docente y desarrollo de competencias

Asumamos que una descripción perspicua del *saber docente* en general conlleva contar al menos con un “modelo teórico” del *saber que se desea propiciar* y un *saber cómo* propiciarlo. Así mismo, se requiere precisar las peculiaridades relevantes de *quienes* se encuentran directamente involucrados en la práctica pedagógica.

Este esquema general, aún burdo, permite una clasificación y elucidación inicial de diversas prácticas pedagógicas y procesos de enseñanza-aprendizaje. No se necesita saber lo mismo para propiciar el aprendizaje de conocimientos científicos naturales en niños, que para propiciar el aprendizaje de estrategias de jurisprudencia a estudiantes universitarios. Más radicales pueden resultar las distinciones cuando se habla de matemáticas, música, expresión corporal o una gestión sabia de las propias emociones.

En el caso de aquellos *saberes que posibilitan* una comunicación verbal eficaz, durante el siglo XX las teorizaciones y prácticas pedagógicas se diversificaron de manera considerable y adquirieron importantes niveles de sofisticación. Sin entrar en detalles al respecto, podemos destacar que, hoy en día, todo aquel que se haya involucrado profesionalmente con la enseñanza de lenguas se enfrenta a la consideración de una abrumadora gama de concepciones para orientar su *quehacer docente*. Predominan aquellas centradas en la noción de *competencia comunicativa* o *competencia lingüística general*¹⁴ y lo habitual es adoptar un enfoque ecléctico; tanto en lo que concierne a la normatividad lingüística usada como referencia —el *qué* de la enseñanza—, como en lo que concierne a la metodología de enseñanza —la justificación de los *cómo*.

No es raro que, en su práctica cotidiana, un profesor de lenguas ponga a prueba algunas de estas propuestas teórico-metodológicas¹⁵. Esto suele hacerse a partir de la evidencia que se recaba informalmente mediante la observación de la conducta verbal de agentes modelo¹⁶, la lectura cuidadosa de textos que se consideran “bien escritos”, la introspección sobre la propia competencia, la

¹⁴En particular, durante la última década, la publicación y adopción en distintas zonas geográficas del Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas (MECRL) como instrumento de referencia para coordinar los esfuerzos de los diversos agentes involucrados en este sector educativo ha condicionado fuertemente los enfoques en boga (véase [23]).

¹⁵Al interior de estos marcos se llega incluso a cuestionar o defender tesis tan generales como el determinismo y el relativismo lingüísticos *à la* Sapir-Whorf.

¹⁶Por lo regular, los agentes modelo son *nativo-hablantes*, con quienes no necesariamente se ha tenido una interacción personal (e.g. actores en una película).

observación de la conducta verbal de los estudiantes con quienes se trabaja, la reflexión sobre el propio actuar docente y la confrontación de este proceder con la relatoría de otros profesores.

Estos cuestionamientos habituales de *qués* y *cómos* no suelen sistematizarse, ni trascender las aulas o los encuentros académicos locales de cuerpos colegiados. Tampoco es común que problematizaciones o elucidaciones de carácter lógico o filosófico influyan significativamente en el actuar docente sin la mediación de un libro de texto¹⁷ o transformaciones radicales de los paradigmas teórico-metodológicos más atrincherados¹⁸. A pesar de ello, en el siguiente apartado, considerando mi propia experiencia docente dentro del programa PG y algunas exploraciones teóricas en los campos de la lógica y la filosofía, enlisto y describo brevemente algunos casos que corren ya sea del actuar docente hacia la problematización filosófica o de los esclarecimientos lógicos y filosóficos hacia el actuar docente.

¿Podrían contribuir dichos casos a reformular el actual “estándar” del *saber docente* de los profesores de lenguas? ¿Podría la relatoría fragmentaria de esta experiencia docente ser útil a los especialistas en lógica y filosofía, para ilustrar, respaldar o reformular sus aseveraciones? En ambos casos considero que la respuesta es afirmativa.

5.3.3. Problematizaciones e intervenciones

Existen una gran cantidad de textos sobre técnicas, métodos y estrategias para enseñar lenguas¹⁹. Así como también una gran cantidad de estudios históricos sobre éstos. Algunos métodos emergieron a partir de las necesidades por establecer con mayor rapidez y eficacia redes comerciales con hablantes de otras lenguas o simplemente de sobrevivir ante nuevos entornos socioculturales tras enfrentamientos bélicos u otro tipo de crisis socio-políticas y económicas; llamemos a esta tradición, siguiendo a McArthur ([33]), la tradición del *mercado* [the *marketplace* tradition]. Otros, se modelaron con base en el paradigmático acer-

¹⁷El libro de texto es el principal producto, instrumento o material didáctico utilizado como guía para el actuar docente y para propiciar el desarrollo de la competencia lingüística. No obstante, otros productos juegan también un rol igualmente importante; por ejemplo, los diccionarios, las *gramáticas pedagógicas*, algunos sitios web, etc.

¹⁸Estas transformaciones tienen efecto a partir de la formación docente, la implementación institucional de nuevas políticas educativas, o ¡nuevos libros de texto!

¹⁹Para una brevísima revisión histórica de estos métodos y una perspectiva general de lo que conlleva la práctica docente en este campo véase [33], [6]

camiento a textos sagrados o sapienciales, la tradición *escolástica*²⁰ [the *scholar* tradition]. Consideraciones de orden científico, tales como la transformación de los métodos a partir de los resultados de investigaciones experimentales sobre las etapas constitutivas del proceso de adquisición de una lengua, las encontramos hasta la segunda mitad del siglo XX.

Una interesante integración esquemática de estas tradiciones surgió a principios del siglo XXI, a raíz del surgimiento de la Unión Europea, el *Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas* (MECRL)²¹ —Un documento cuyo objetivo ha sido propiciar la cooperación entre los diversos agentes involucrados en los procesos de enseñanza/aprendizaje de lenguas. La flexibilidad del MECRL, permite incorporar con un nivel de coherencia bastante aceptable múltiples métodos para el desarrollo de la competencia lingüística, en sentido amplio.

En mi opinión, un profesor familiarizado con el MECRL²² puede con mayor facilidad tener en cuenta formulaciones o integrar en su quehacer docente desarrollos provenientes del campo de la lógica y la filosofía del lenguaje. Ejemplos de algunas consideraciones que, en ese sentido, impactan algunos de los *qués* y los *cómos* del saber docente —y a las cuales denominaremos *intervenciones*—, son:

- El uso de la noción wittgensteineana de familias de *juegos de lenguaje* que expresan *formas de vida* como un marco general para brindar mayor coherencia a las diversas lecciones impartidas en un semestre. Los conceptos wittgensteineanos se integran de manera directa y sencilla con las nociones usadas en el MECRL (véase [23]).
- La “implementación” empírica del experimento mental de la *Interpretación Radical* (mencionado en la sección 1.2); entre otras cosas dicho proceder conlleva enriquecer en gran medida el entorno físico donde tienen lugar los procesos de enseñanza/aprendizaje, trabajar intensivamente con deícticos, gestualidad y procesos abductivos de inferencia.

²⁰Uso aquí el término en sentido amplio y no en el sentido restringido usado para denotar exclusivamente a la tradición teológico-filosófica cristiana que prevaleció en Europa entre los siglos XI y XV.

²¹Para una descripción más detallada sobre este documento y sus vínculos con algunas de las principales concepciones filosóficas sobre el lenguaje del siglo XX, véase [23].

²²En especial, se requiere una lectura cuidadosa del capítulo 2 del MECRL. Lo que más se ha popularizado en los últimos años entre los profesionales de la enseñanza de lenguas es tan sólo la categorización de los niveles de desarrollo de la competencia [*Proficiency levels*]: A1, A2, B1, B2, C1, C2. Esto es útil, pero definitivamente insuficiente para enriquecer o mejorar de manera significativa la eficacia de una práctica docente.

- La necesidad de incrementar significativamente la cantidad de *evidencia estructurada*²³ a partir de la cual los estudiantes construirán sus *teorías interpretantes*²⁴; especialmente si los estudiantes son adultos, pues, de acuerdo a las investigaciones psicolingüísticas, su proceso de adquisición ya no está determinado por una especie de “auto-configuración” de estructuras innatas a partir de escasos estímulos. Los libros de texto tradicionales y sistemas de enseñanza prevalecientes son pobres en ese sentido.
- El enriquecimiento de la enseñanza de los reportes de actos de habla mediante la consideración sistemática de contextos intensionales e hiperintensionales.
- La incorporación de ejercicios sistemáticos de interpretación de *implicaturas conversacionales*.
- La enseñanza explícita de técnicas básicas de argumentación, estrategias de interacción cooperativa y análisis lógico de textos en la lengua meta.
- El uso de lógicas no-clásicas para ayudar a los estudiantes a evitar inferencias precipitadas y comprender mejor un texto (Recurrir, por ejemplo, a lógicas multivalentes o a no considerar como verdadero apriorísticamente el principio del tercio excluso).
- La búsqueda de un léxico metalingüístico más coherente y la enseñanza explícita de estrategias metalingüísticas para optimizar los propios procesos de aprendizaje²⁵.
- Optimizar y dejar de proscribir *a priori* el uso de la traducción en situaciones de enseñanza/aprendizaje.²⁶

²³Lo que llamo aquí *evidencia estructurada* no debe confundirse con la popular noción de “*input*” *estructurado*. La primera noción incluye a la segunda e incorpora además un conjunto de respuestas a partir de las acciones ejecutadas por quien está aprendiendo; esto es, hablamos de una dinámica de acción y retroalimentación. ¿Cómo brindar esto en un contexto institucional de enseñanza/aprendizaje? Se puede recurrir a diversas estrategias; por ejemplo, al uso de sistemas de cómputo, a la interacción entre estudiantes con distintos niveles de competencia, a la interacción guiada con nativo-hablantes, o a la interacción guiada profesor-estudiante.

²⁴Las conceptualizaciones categoristas que hemos presentado en la sección 1.2 pueden verse como una descripción abstracta parcial de estas teorías interpretantes.

²⁵En mi propia práctica, algunos casos exitosos en ese sentido han sido el uso de la semántica de mundos posibles para enseñar a los estudiantes a expresar planteamientos lógicos usando condicionales subjuntivos y contrafácticos, el uso de diagramas para tratar vínculos catafóricos y anafóricos, la distinción entre “temporalidad verbal” y “temporalidad física” (Cf. Van Benthem, J. [55]).

²⁶Los diagramas que hemos presentado en otras secciones de este informe nos muestran que

En dirección contraria, de las situaciones de enseñanza/aprendizaje a las problematizaciones lógicas y filosóficas ¿qué podemos destacar? Tenemos, por ejemplo:

- La presencia constante de alusiones metalingüísticas. Quienes se encuentran aprendiendo a comunicarse en “otra lengua” hacen referencias y conceptualizaciones metalingüísticas con mayor frecuencia de lo que parecen suponer los lógicos y los filósofos. ¿Es adecuado el tratamiento teórico que estamos haciendo de estos procedimientos?
- La noción monolítica²⁷ ingenua (o “pre-teórica”) del significado constituye un obstáculo epistemológico muy importante para los adultos que están aprendiendo “otra lengua”. ¿Por qué entonces se encuentra tan atrincherada e, incluso, llegamos a promoverla descuidadamente en el ejercicio docente o cuando teorizamos?
- La complejidad de las interacciones comunicativas cotidianas básicas que interesan a quienes están aprendiendo otra lengua trascienden por mucho las conceptualizaciones típicas basadas en los análisis lógico-filosóficos tradicionales de enunciados declarativos aislados. Por ejemplo, aún restringiendo la atención a estos enunciados, incluso en cursos básicos —aunque los programas de estudio no lo consideren— los estudiantes requieren hacer reportes de actos de habla o necesitan manejar oraciones en las que se usan verbos modales o verbos que denotan actitudes proposicionales. Por otra parte, el peso de rasgos suprasegmentales, como la entonación, y paralingüísticos, como la gestualidad, es mayor de lo que tradicionalmente se piensa ¿Qué criterios observar para clasificar de manera más perspicua la complejidad de nuestras expresiones e interacciones (apelar exclusivamente a recursividad parece ser insuficiente)?
- Cotidianamente el aspecto dinámico de los procesos de interpretación y, en particular, el procesamiento estrictamente secuencial es más importante de lo que pudiesen sugerir algunos textos lógicos y filosóficos tradicionales. Hay textos o interacciones cuya interpretación exitosa, de hecho, depende

incluso en los casos más sencillos los “mapeos” entre “lenguajes” no son simples “isomorfismos”. A pesar de ello, o precisamente por ello, se puede apreciar la utilidad de hacerlos.

²⁷Incluso una noción de dos estratos, como la fregeana [*Sinn/Bedeutung*], parecería ser insuficiente.

de esto. ¿Son inocuas y útiles para esto nuestras idealizaciones en términos de lenguajes actualmente infinitos, conectivos conmutativos coordinantes, atemporalidad y omnisciencia?

- En los salones de clase es habitual percatarse que los estudiantes deben aprender a recurrir a diferentes estrategias comunicativas cuando trabajan en parejas, o en grupos de tres o más personas. ¿Estamos prestando suficiente atención a las lógicas y teorías del significado para entornos multi-agentes? ¿Son reductibles dichas conceptualizaciones a las teorizaciones para un par de agentes?

La anterior no pretende ser una lista exhaustiva ni ordenada. Un planteamiento detallado requiere, sin duda, un examen y una reflexión mucho más cautas que excederían el propósito de este informe.

Capítulo 6

Diseño de instrumentos de evaluación

6.1. Marco institucional y otros condicionantes

Como lo señaló elocuentemente Michel Foucault en *Vigilar y castigar*, saber y poder confluyen en el ritual del examen. En ese sentido, la evaluación institucional de la competencia lingüística en el Centro de Idiomas de la FESC ha servido a los siguientes propósitos:

1. Constituir un criterio para otorgar becas de movilidad estudiantil al extranjero.
2. Ser un requisito para los candidatos interesados en el ingreso a ciertos posgrados.
3. Ser un requisito para los candidatos interesados en el ingreso a ciertas licenciaturas (e.g. la licenciatura en tecnología).
4. Ser un requisito para que estudiantes de algunas licenciaturas obtengan su título (e.g. la licenciatura en informática).
5. Determinar, tras haber cursado parcial o completamente alguna asignatura en el CI-FESC, si se otorgan los créditos correspondientes establecidos en un determinado programa académico y condicionar la inscripción a otras asignaturas.

6. Impedir a estudiantes de la licenciatura en ingeniería en alimentos la inscripción a semestres posteriores al quinto si no demuestran su competencia para comprender textos publicados en inglés en revistas arbitradas¹.
7. “Colocar” a los estudiantes de nuevo ingreso con competencia previa en una lengua extranjera en un “nivel apropiado” dentro de los programas académicos gestionados por el CI-FESC para continuar con el desarrollo de esta competencia.
8. Ser un requisito para quienes están interesados en formarse como profesores en el CFPI.

Oficialmente el CI-FESC no otorga ni ha otorgado nunca “certificaciones de dominio” o competencia lingüística general en una lengua extranjera como requisito para poder obtener algún grado académico.

Cabe destacar tres aspectos cruciales sobre estas cuestiones: 1) Salvo en el caso de los exámenes de colocación, el CFPI y los exámenes departamentales de los programas PG², el CI-FESC no determina el uso de los instrumentos de evaluación. Son otras instancias, incluso externas, las que lo hacen y solicitan el diseño y aplicación de los instrumentos de evaluación³. 2) El diseño de los instrumentos de evaluación, producción impresa masiva, y en algunos casos su aplicación, corre a cargo de comisiones académicas internas —estas comisiones están constituidas por grupos de profesores de asignatura adscritos al CI-FESC con *horas de apoyo* (véase cap. 3). 3) La elaboración de un instrumento de evaluación no es una tarea trivial; hacerlo de manera coherente a nivel departamental, para distintos niveles de competencia, distintos ámbitos profesionales y distintas especialidades conlleva retos adicionales. Las comisiones de elaboración de exámenes del CI-FESC —con la experiencia “artesanal” de más de una

¹Este es un caso diferente al anterior, pues, no se requiere haber tomado curso alguno en el CI-FESC para poder presentar un *examen de comprensión de lectura de textos especializados*. Así mismo, dependiendo de la licenciatura en cuestión, el acreditar un curso de comprensión de lectura textos especializados puede ser o no relevante para obtener una calificación aprobatoria en un examen de este tipo.

²El programa PG del departamento de inglés al que se hizo referencia en secciones precedentes (véase 5.3) no es el único programa de este tipo. Existen programas análogos para el resto de los idiomas que se imparten en el CI-FESC; no obstante, su grado de adecuación, rigor académico y el apego a ellos del quehacer cotidiano de los profesores no son necesariamente análogos al caso del programa PG del departamento de inglés.

³Los requisitos que deben cubrir dichos instrumentos se encuentran lejos de ser claros. Sin embargo, la coordinación del CI-FESC o las comisiones internas del CI-FESC a quienes se les ha delegado la tarea de atender estos asuntos, suelen sugerir a los solicitantes algunos criterios que conviene tener en cuenta.

década, aciertos, errores y muchas horas de discusión colegiada— han logrado desarrollar interesantes estrategias y métodos de trabajo. Así mismo, aunque de manera no sistemática, las comisiones han incorporado poco a poco algunos de los resultados de trabajos de investigación en lingüística aplicada, lógica y filosofía del lenguaje hechos por diversos profesores. A nivel institucional, todo esto no ha sido documentado apropiadamente aún.

Por último, cabe mencionar que recientemente se han aplicado exámenes diagnóstico de la competencia lingüística en inglés para estudiantes de primer ingreso a licenciatura en las diversas FES diseñados por la Coordinación General de Lenguas (CGL). Hasta el mes de agosto de 2013, fecha en que concluí con la redacción de este apartado, no he tenido participación alguna en este proceso, ni estoy enterado de su logística o de los criterios que se han tenido en cuenta para elaborar los instrumentos de evaluación aplicados⁴. De hecho, la relación entre las políticas y proyectos de la recién creada CGL (Véase [23]), el CELE y los distintos Centros de Idiomas de la UNAM es bastante problemática y amérita un análisis que excede los objetivos de este informe.

6.2. Exámenes departamentales PG

La validez de las evaluaciones y, en particular, del “aprovechamiento académico” en el campo de las lenguas supone hacer inferencias sobre la *competencia* de los sujetos evaluados a partir de un análisis de su *actuación* [*performance*]. En el caso del CI-FESC, estas inferencias se correlacionan con un ordinal entre 0 y 100. Se considera que el aprovechamiento o la competencia de un sujeto evaluado es suficiente para continuar con un proceso de enseñanza/aprendizaje en un curso más “avanzado” si se obtiene un número mayor o igual a 70. Este

⁴En una junta informativa llevada a cabo con el colegio de profesores de la FESC el 12 de septiembre de 2003, una comisión de la CGL informó brevemente la metodología a la que recurrieron para diseñar y aplicar sus exámenes diagnóstico. Entre otras consideraciones, los diseñadores señalaron haberse apegado a la taxonomía de Bloom. En nuestra opinión, tal decisión es objetable en principio; no solamente por las múltiples críticas que se han hecho a dicha taxonomía desde sus primeras formulaciones en el siglo pasado, sino esencialmente porque supone que no existen diferencias epistemológicas importantes entre el *conocimiento del lenguaje* y el conocimiento en campos disciplinarios tales como las diversas ciencias naturales, las ciencias sociales, etc. Tampoco se consideró cuidadosamente el perfil de los estudiantes evaluados y la evidencia que proporcionan el tipo de reactivos utilizados para inferir niveles de competencia es francamente pobre. En mi opinión, ignorar los resultados de evaluaciones locales hechas por los Centros de Idiomas durante años y llevar a cabo nuevas “evaluaciones diagnósticas” de una manera tan burda es un desperdicio de recursos —si el fin de tal evaluación fuese efectivamente contribuir a mejorar la competencia lingüística de los estudiantes universitarios.

modelo es cuestionable a múltiples niveles, pero no entraremos en detalles al respecto. Haremos tan sólo una descripción esquemática de los instrumentos y señalaremos algunas de las contribuciones que hemos hecho para optimizarlos, desde el campo de la lógica y la filosofía del lenguaje.

Descripción esquemática de los instrumentos

En cursos regulares se hacen dos evaluaciones departamentales, una parcial y una final. A la primera se le asigna un puntaje entre 0 y 40 puntos; a la segunda, entre 0 y 60. Las evaluaciones se suman al concluir el semestre y se obtiene un puntaje entre 0 y 100. Si el sujeto evaluado obtiene menos de 70 puntos, se le pide repetir el curso.

Cada evaluación se encuentra dividida en 5 secciones a las que se asigna el mismo puntaje: 1) Producción e interacción oral, 2) Gramática y Léxico, 3) Producción escrita, 4) Comprensión de lectura y 5) Comprensión auditiva.

En el caso de la sección oral, los estudiantes son evaluados en parejas o tríos por el profesor del grupo y un sinodal en aproximadamente 14 minutos, siguiendo el modelo usado por el departamento de Exámenes de Inglés para Estudiantes de Otras Lenguas de la Universidad de Cambridge⁵. El modelo se ha modificado ligeramente para adoptarse al programa de 8 niveles que se usa en la FESC y no se cuenta en la evaluación parcial con el apoyo de un sinodal. Las principales aportaciones que hice cuando, en su momento, se me pidió colaborar para optimizar esta sección de los instrumentos de evaluación fueron: 1) evaluar a los estudiantes en parejas o tríos, antes de que se adoptara el modelo de Cambridge; 2) redactar criterios observacionales para determinar cuantitativamente el grado de cohesión y coherencia de los discursos individuales y las interacciones de los sujetos evaluados.

En la sección correspondiente a gramática y léxico se solicita a los estudiantes completar de dos a tres páginas con ejercicios gramaticales tradicionales en donde deben completarse textos con diversidad de frases o formas verbales, ya sea de manera libre o eligiéndolas de un conjunto predeterminado de respuestas. Aquí mis intervenciones ligadas a la lógica y la filosofía del lenguaje han consistido principalmente en destacar en los reactivos las ambigüedades semánticas dependientes de factores contextuales y el manejo descuidado de contextos intensionales e hiperintensionales.

⁵Véase <http://www.cambridgesolmexico.org/>

En la sección de producción escrita se solicita a los estudiantes escribir un texto de longitud acotada con diversos grados de complejidad en función de los niveles de competencia mínimos que se espera hayan adquirido al momento de ser evaluados. Se han generado tablas de criterios para analizar la producción de los estudiantes y asignarles puntuaciones. Mis contribuciones en este rubro se han limitado a sugerir acotaciones más precisas en las tareas y a modificar la redacción de algunos criterios en los que se usan adjetivos tales como “lógico” o “coherente”.

Las secciones de comprensión auditiva y comprensión de lectura suelen evaluarse recurriendo a reactivos V/F; en otras palabras, solicitando a los estudiantes que determinen si un conjunto de enunciados son consecuencia lógica de aquellos enunciados que constituyen un determinado texto. La noción de consecuencia a la que se recurre es una noción intuitiva, pre-teórica, allende a todo sistema formal. Por otra parte, en algunos casos no se evalúan exclusivamente *implicaciones*, sino incluso *implicaturas*⁶. Así mismo, hay consecuencias que solamente pueden inferirse cuando se consideran ciertos presupuestos semánticos —e incluso epistémicos— y la “estructura discursiva” de los textos se concibe como algo más complejo que una clásica conjunción lógica de oraciones independientes. El trabajo en este rubro llevado a cabo por las comisiones, con frecuencia, ha sido caótico debido a que la mayoría de los diseñadores carecen de conocimientos básicos de lógica y la literatura popular dirigida a profesores sobre cómo desarrollar este tipo de reactivos es deficiente y supone que los sujetos evaluados ya tienen un conocimiento previo del lenguaje. Se han obtenido mejores resultados cuando los diseñadores no recurren a estas deficientes guías y apelan a sus propias intuiciones como lectores y escuchas competentes. En estos años, cuando he intentado contribuir a resolver esta problemática, los resultados que he obtenido han sido variables. He diseñado guías internas (véase sección 6.3) para el desarrollo de este tipo de reactivos, he discutido con mis colegas la validez e invalidez de innumerables reactivos, he diseñado cursos y pocos⁷ colegas los han tomado. Quizá el fracaso parcial que he tenido en este ámbito se deba a que adolezco de liderazgo carismático o habilidades retóricas sólidas, pero el principal obstáculo ha sido que regularmente las coordinaciones locales han programado otras actividades académico-administrativas “obligatorias” pa-

⁶Por supuesto, nos referimos aquí al concepto acuñado por Paul Grice.

⁷Si consideramos que la planta docente del CI-FESC supera los 100 profesores, una asistencia promedio de 15 profesores del área a los cursos que he impartido es minoritaria.

ra el personal docente en los horarios en que DGAPA calendariza estos cursos. Es probable también que el no haber canalizado oportunamente a publicaciones prestigiosas mis trabajos en torno a estas cuestiones haya sido un factor de peso. O quizá simplemente me he topado con la aversión “contingente” de profesores de lenguas que han sido formados en una tradición —chomskyana— acrítica y no muy rigurosa que rechaza *a priori* los trabajos en lógica formal. Si a lo anterior agregamos la presión irracional a la que son sometidos algunos profesores con escasas *horas de apoyo* para producir en muy poco tiempo nuevos instrumentos de evaluación, no es sorprendente que prevalezca aún la redacción descuidada de este tipo de reactivos.

Producción, distribución y aplicación

Habitualmente, cada semestre se editan 16 instrumentos de evaluación para el programa PG, 2 por nivel, uno para usarse como examen parcial escrito y otro como examen final oral. Se aplican aproximadamente 10,000 exámenes escritos por semestre. Y se hacen aproximadamente el mismo número de evaluaciones orales. Las guías para estas evaluaciones orales no se modifican con la misma frecuencia que los instrumentos usados para evaluar otras habilidades.

Los profesores que laboran en las comisiones encargadas del diseño suelen dividirse el trabajo con base en las diversas secciones de los instrumentos de evaluación. Ocasionalmente, se encarga a un solo profesor diseñar un instrumento completo. El diseño es revisado directamente por quien coordina la comisión o a veces éste delega la tarea de revisión a otro grupo de profesores; en particular, aquellos que han tenido experiencia impartiendo la asignatura (o nivel) para el cual se está desarrollando el instrumento. Hecha la revisión de orden conceptual, se revisan aspectos relacionados con la formación de páginas y tipografía —aunque debido a los procesadores de palabra que se usan, en las primeras etapas de edición hay también un trabajo en ese sentido. Paralelamente, se solicita a la sección de control escolar información sobre el número de estudiantes registrados por grupo y nivel y, con base en ello, se envían los originales diseñados al departamento de fotocopiado para preparar posteriormente los paquetes de exámenes que serán entregados a cada profesor para su aplicación.

Mención especial requiere la edición de audio necesaria para evaluar la comprensión auditiva y la manera en que se deben distribuir los archivos que serán reproducidos entre los profesores que aplicarán los exámenes. Actualmente, la

manera más económica, conveniente y confiable de hacerlo es recurriendo a discos compactos. La logística de distribución de estos discos entre los profesores que aplican exámenes no es tan simple como podría parecer en primera instancia; pues no es posible entregar un disco a cada profesor, pero tampoco es conveniente contar con un número reducido de ellos, dada la gran cantidad de grupos que toman clases simultáneamente en aulas, edificios e incluso campi distintos.

En mi opinión, nos encontramos ante un proceso de producción que, aunque ha sido mejorado con el transcurso de los años, puede optimizarse aún más. Dada la cantidad de exámenes que se producen, se requiere para ello observar algunas de las buenas prácticas habituales en el campo de la producción editorial; entre otras, por ejemplo, el que algunos profesores se encarguen de los aspectos pedagógicos de los instrumentos, pero que sea una subcomisión especial la que se encargue de manera exclusiva de los aspectos de formación tipográfica.

Una situación análoga es aquella en la que se encuentra la comisión responsable de la elaboración de exámenes de comprensión de lectura de textos especializados. Debido a una pobre comunicación entre comisiones y una coordinación general de equipos de trabajo deficiente, los aciertos y buenas estrategias implementadas por cada comisión pocas veces han sido aprovechados por las otras. En ocasiones, incluso dentro de una misma comisión se desconocen los detalles de los trabajos llevados a cabo por los académicos a quienes con anterioridad se les habían asignado tareas en dicha comisión.

6.3. Evaluación de la competencia lectora de textos especializados

El CI-FESC ofrece el servicio de evaluación de la competencia lectora como requisito ya sea para ingreso o egreso a diversos posgrados o licenciaturas⁸. Una comisión interna diseña los exámenes en función de textos modelo correspondientes a los distintos campos disciplinarios a los que pertenecen las licenciaturas o posgrados en cuestión, típicamente artículos de revistas arbitradas.

Formé parte de esta comisión de 2006 a 2011. Durante ese tiempo, en tanto que 3 de los colegas que trabajaron conmigo en dicha comisión también formaban

⁸Programas de estudio ofrecidos por la UNAM y también por otras instituciones educativas, pertenecientes a las áreas de (I) las ciencias físico-matemáticas y de las ingenierías, (II) ciencias biológicas, químicas y de la salud, (III) ciencias sociales y (IV) las humanidades y las artes.

parte de la cátedra de investigación IN5-02/VIASC-501, decidimos “aplicar” los resultados de los trabajos de investigación que realizamos para mejorar los procesos de diseño de los instrumentos de evaluación que aplicaba la comisión.

Se hicieron análisis discursivos de artículos de diversas revistas arbitradas tratando de encontrar patrones textuales típicos correspondientes a las distintas áreas de conocimiento⁹. Los resultados fueron positivos. Y, efectivamente, existían similitudes fuertes en las estrategias retóricas usadas por los autores de artículos distintos cuando pertenecían a la misma área de conocimiento; mientras que las diferencias se acentuaban cuando los artículos correspondían a distintas áreas. Por ejemplo, algunas de las diferencias notables correspondían al uso de mecanismos sintáctico-semánticos de cohesión textual. La gama de mecanismos usados era mayor en los artículos de las áreas de ciencias sociales y humanidades que en las áreas de ciencias químico-biológicas o físico-matemáticas. Otras diferencias notables son la presentación gráfica de resultados experimentales en los campos de las ciencias químico-biológicas y una mayor “densidad de léxico especializado”¹⁰ en esta área y el área de ciencias físico-matemáticas¹¹. Destacan también en estas dos últimas áreas la presencia de fórmulas matemáticas que, en la mayoría de los casos, requieren de una interpretación apropiada para que los artículos sean comprendidos cabalmente.

Todos los artículos revisados presuponían conocimiento previo especializado por parte del lector. Esta característica resulta crucial cuando se evalúa la competencia lectora, pues aunque los instrumentos diseñados requieren tener dichos presupuestos en cuenta no deben evaluar este conocimiento sino las interpretaciones lingüísticas apropiadas de los enunciados que apelan a dicho conocimiento. De manera práctica esto se traduce en un principio guía para la elaboración de reactivos: “Un especialista en el área no debe contar con elementos suficientes para contestar correctamente un reactivo sin haber leído el texto fuente usado para evaluar.”

Con base en este tipo de consideraciones y las concepciones teóricas discutidas en los seminarios permanentes de la cátedra de investigación, elaboramos un esquema de varios niveles para el diseño de instrumentos de evaluación. Un marco general, cuya representación gráfica se incluye en la siguiente página, un

⁹Cf. *supra*

¹⁰cantidad de términos especializados por número de enunciados

¹¹Cabe señalar que en el área de las humanidades y las artes no se exploraron campos disciplinarios tales como la filosofía o la sociología; es probable que en tal caso se habrían obtenido resultados diferentes

formato de los bloques de reactivos que constituirían un examen paradigmático de cada área, una tabla detallando para cada bloque los tipos de reactivos a utilizar y una asignación sugerida de puntajes. Así mismo, para el caso de los reactivos V/F/ND¹², elaboramos un listado de las estructuras lógicas a las cuales recurrir al evaluar —capturadas mediante lenguajes formales con diversos grados de expresividad. Para el caso de la evaluación de los mecanismos de cohesión, además de un listado de estos mecanismos (véase [22]), elaboramos una clasificación detallada de las expresiones sintácticas usadas habitualmente para generar cohesión y sus tipos semánticos¹³. Dicha clasificación la correlacionamos con ejemplos de instrucciones metalingüísticas sencillas que pudiesen ser incluidas en los exámenes para evaluar su interpretación adecuada.

Los instrumentos de evaluación se diseñaban para ser resueltos en aproximadamente una hora y media si se contaba con la competencia suficiente. Las instrucciones de los instrumentos de evaluación se redactaban en Español. En 4 años se aplicaron aproximadamente 4,000 exámenes para 53 especialidades diferentes.

¹²Verdadero, Falso, No Decidible. Se decidió recurrir a esta “trivalencia” para poder discriminar con mayor facilidad y confiabilidad la información no lingüística que el lector “obtenía” del texto de la información que éste “traía” consigo para poder interpretar adecuadamente el texto.

¹³A manera de ejemplo, tanto un pronombre como un adjetivo posesivo se pueden usar para generar cohesión en un texto, pero sus *tipos lógico-semánticos*, expresados en un formalismo como el cálculo- λ , son distintos.

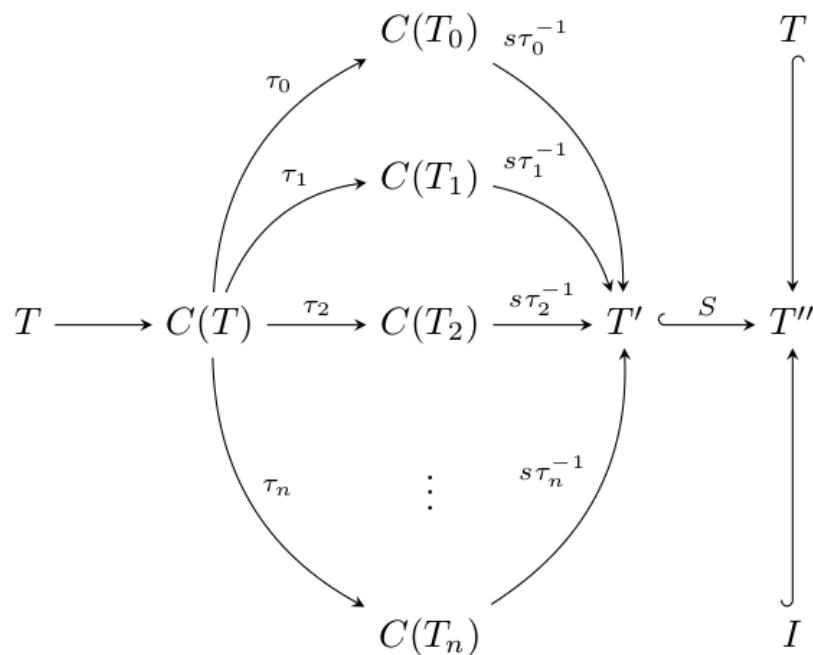


Figura 6.1: **Esquema de diseño de un instrumento de evaluación de la competencia lectora.** T representa un texto fuente tomado de una revista especializada; $C(T)$, el conjunto de enunciados que son consecuencia lógica de dicho texto; $C(T_i)$, el conjunto de enunciados que son consecuencia lógica de T después de su “traducción/interpretación”, τ_i , mediante el sistema formal i ; T' , un conjunto de enunciados que son consecuencia lógica de T expresados nuevamente en “lenguaje natural”, después de haber sido analizados previamente mediante un sistema formal; S una transformación lógica arbitraria de T' ; I , instrucciones metalingüísticas; T'' , un texto evaluatorio (o “examen”).

Capítulo 7

Gestión web y re-estructuración de control escolar

En los últimos meses de 2012 fui invitado por la coordinación a operar y participar en la optimización de la sección de control escolar del Centro de Idiomas de la FESC, trabajo a realizar en conjunto con el Ing. Alejandro Molinero Mata.

A partir de mi propia experiencia como académico adscrito al Centro de Idiomas durante 16 años y tras revisar el software utilizado para gestionar las bases de datos y charlar con Juan Manuel Benítez Isidro, responsable de la sección hasta noviembre de 2012, se elaboró un diagnóstico[24] y definió un plan de acción a ejecutar a partir de diciembre de 2012.

Se precisaron tres niveles en los cuáles era necesario hacer cambios: 1) documentar y optimizar políticas y procedimientos académico-administrativos; 2) documentar, re-estructurar y normalizar las bases de datos con los registros académicos y de trámites administrativos de los estudiantes, así como también el software usado para gestionarlas; y 3) transformar el sitio web a partir del cual se llevan a cabo algunos trámites y se brinda información sobre las actividades académicas y los servicios ofrecidos por el Centro de Idiomas [24].

¿Cuáles son la relevancia y los vínculos de esta asignación con mi quehacer académico en el campo de la lógica-matemática, la lingüística y la filosofía? En primera instancia, el apego a estándares abiertos y el uso de software libre al montar una infraestructura para facilitar las tareas de una comunidad académi-

ca (véanse secciones 5.2.3 y 10). En segundo lugar, la re-definición cuidadosa, en un ámbito acotado, de políticas de comunicación e interacción entre los distintos agentes que constituyen la comunidad del Centro de Idiomas de la FESC, teniendo en cuenta tanto mi experiencia personal como los modelos teóricos explorados los últimos años. En tercer lugar, el modelado de las bases de datos y su dinámica; esta tarea, propia del campo de la ingeniería en sistemas, se optimiza y enriquece al recurrir a conceptualizaciones lógicas y categoristas con un grado de rigor mayor al habitual. Por último, si consideramos de manera conjunta lo anterior, emerge con claridad un caso documentado de un sistema híbrido —gestión de bases de datos e interacción humana acotada mediante políticas comunicativas específicas— susceptible de estudios posteriores a varios niveles.

Parte III

Evaluación y prospectiva

Capítulo 8

Repercusiones para la enseñanza/aprendizaje

Para las prácticas institucionales de enseñanza y aprendizaje de lenguas son múltiples las repercusiones positivas que puede tener la consideración sistemática y rigurosa de las indagaciones contemporáneas en los campos de la lógica y la filosofía del lenguaje. Podemos destacar su incidencia, por lo menos, en cinco ámbitos:

1. **Práctica docente directa.**- A nivel individual, un profesor de lenguas puede recurrir a planteamientos lógicos y filosóficos para (1) lograr, en general, una mayor coherencia en su *saber* y congruencia en su *actuar docente*; (2) enriquecer su sensibilidad y habilidades para observar y conceptualizar fenómenos lingüísticos problemáticos no abordados o descritos apropiadamente en libros de texto tradicionales (véase sección 5.3.2).
2. **Formación docente.**- Los beneficios se multiplican cuando no sólo un profesor de manera aislada, sino varios profesores de un mismo centro se encuentran familiarizados con algunas de las más significativas indagaciones contemporáneas en los campos de la lógica y la filosofía del lenguaje. Así pues, en lo que concierne a la formación docente, la lógica y la filosofía del lenguaje podrían ser incorporadas directamente en cursos como el CF-PI (véase sección 5.1), conformando un módulo¹ paralelo a los módulos de

¹Dadas las características del CFPI, el contar con un módulo independiente de *Lógica y Filosofía de Lenguaje*, permitiría también a los profesores en activo inscribirse a él en un semestre regular y familiarizarse con estos temas.

Lingüística, Psicolingüística y Sociolingüística. Esto es, no sólo mediante temas o subtemas de los módulos antes mencionados

Para los profesores en activo, es importante seguir promoviendo extensivamente estos temas en cursos de actualización como los ofrecidos en el marco del PASD (véase sección 5.2). La promoción de estos cursos debe ser fomentada desde las coordinaciones de los Centros de Idiomas, o al menos no obstaculizada programando actividades académico-administrativas “obligatorias” en las fechas y horarios en que se imparten dichos cursos.

Como lo hemos mencionado previamente, la lógica y la filosofía del lenguaje brindan al profesor de lenguas herramientas para desarrollar perspectivas teóricas más coherentes y estrategias de acción más congruentes. Estas estrategias de acción se expresan concretamente en los planes de clase, el diseño de actividades de aprendizaje, el desarrollo de material didáctico y la implementación de mejores métodos de evaluación.

Así mismo, conocimientos sólidos en estos campos, aunados a la experiencia y competencia lingüística personales, permiten a cada profesor enriquecer sus criterios para valorar herramientas de trabajo tales como libros de texto, gramáticas pedagógicas, diccionarios e incluso gramáticas descriptivas.

3. Políticas y procesos departamentales.- Como lo hemos mencionado y tal como nuestra propia práctica lo ha mostrado, las indagaciones lógicas y filosóficas pueden contribuir puntualmente al desarrollo y la mejoría de programas de estudio y métodos de evaluación de la competencia lingüística (véase capítulo 6). Se pueden incluso usar los marcos teóricos en cuestión para optimizar algunos de los procesos académico-administrativos de gestión de cursos (véase capítulo 7).

4. Producción editorial.- Las consideraciones lógicas y filosóficas tienen relevancia para optimizar procesos tales como la edición y producción masiva de instrumentos de evaluación. Pueden también incidir en la mejoría de libros de texto², en el desarrollo de manuales para apoyar a profesores en el diseño de material didáctico y actividades de aprendizaje, en

²Algunos de los trabajos que se llevarán a cabo en la cátedra de investigación IN5-02/VIASC-501 (véase sección 4.1) se enfocaron al diseño de libros de texto para apoyar el desarrollo de la competencia lectora en ámbitos especializados; por razones principalmente presupuestales y de orden administrativo, dichas publicaciones no fueron concluidas.

el desarrollo de guías para el uso óptimo de instrumentos tales como los traductores mecánicos³, y en la optimización de la terminología y marcos teóricos usados en textos de referencia tales como gramáticas pedagógicas y diccionarios.

5. **Innovaciones metodológicas.**- Tal y como lo mencionamos en las secciones 5.3.2 y 5.3.3, se han desarrollado tantas técnicas y metodologías en el campo de la enseñanza de lenguas que es raro toparse con innovaciones radicales. A pesar de ello, creemos que es plausible hacer algunas innovaciones metodológicas significativas recurriendo a un uso extensivo y riguroso de diversos sistemas lógicos y una base amplia de evidencia estructurada; consideramos que una propuesta de esta naturaleza sería especialmente exitosa en lo que se conoce como cursos de lenguas para propósitos específicos⁴. Además de incidir en la metodología de este tipo de cursos, creemos que se pueden desarrollar propuestas metodológicas interesantes para fortalecer la competencia plurilingüe⁵ recurriendo a sistemas lógicos con diversos grados de expresividad, una base amplia de evidencia estructurada y un conjunto de estrategias y terminología meta-lingüísticas que tengan un mayor grado de coherencia.

³Un trabajo de esta naturaleza se desarrolló en el marco de la cátedra de investigación IN5-02/VIASC-501 (véase sección 4.1); consideramos que dicho trabajo, incluso, puede ser tomado como punto de partida para la optimización de software de traducción.

⁴En estos cursos se pretende desarrollar la competencia de los estudiantes para interactuar verbalmente e interpretar textos en un conjunto reducido de situaciones paradigmáticas; e.g. los cursos para comprender artículos de revistas arbitradas. Entre los trabajos desarrollados de la cátedra IN5-02/VIASC-501 se encuentra también el esquema de un curso para la escritura de artículos para revistas arbitradas en algunos campos de la matemática.

⁵En palabras llanas, optimizar el aprendizaje paralelo de múltiples lenguas.

Capítulo 9

Repercusiones para la investigación

Muchos de los trabajos mencionados en la segunda parte de este informe pueden ser fácilmente clasificados como proyectos correspondientes al campo de la Lingüística Aplicada. Pero ¿cuáles han sido las repercusiones más significativas de mi participación en las prácticas descritas para el desarrollo de mis trabajos de investigación en otros campos?

La primera de estas repercusiones fue el percatarme de que nuestras teorías necesitan dar cuenta de cómo se interpretan adecuadamente fragmentos textuales e interacciones comunicativas más complejas que las habitualmente mencionadas en la literatura filosófico-analítica anglosajona clásica del siglo XX. En la enseñanza de idiomas —y en la práctica de la traducción— es común que se requiera tratar sistemáticamente con referencias metalingüísticas, nexos supra-oracionales, procesamiento estrictamente secuencial de oraciones, figuras retóricas, rasgos paralingüísticos y suprasegmentales, violaciones al *principio de composicionalidad*, interrelaciones sistemáticas entre variedades dialectales e idiolectales o discursos híbridos —en los que se recurre tanto a expresiones propias de lo que laxamente podríamos llamar el “lenguaje natural cotidiano”, como a léxico especializado, fórmulas, diagramas e imágenes¹.

Quizá tiene sentido dar cuenta de la significación de oraciones tales como “la nieve es blanca”, pero ¿quién dijo tal cosa?, ¿a quién?, ¿cuándo?, ¿por qué?, ¿pa-

¹Cabe señalar que, a diferencia de lo que podría pensarse en primera instancia, no son solamente los estudiantes de idiomas de nivel intermedio o avanzado quienes se enfrentan a dichos fenómenos.

ra qué? ¿Tenemos conciencia plena de cuáles son las consecuencias de teorizar a partir de oraciones tan “desarraigadas”?² Sin duda la famosa oración tarskiana y las elucidaciones davidsonianas en torno a la misma nos han permitido llevar a cabo fructíferas reflexiones; pero, además de leer con más cuidado a Tarski y a Davidson, ¿no sería mucho más interesante ampliar nuestra evidencia base teniendo como punto de partida la observación de otro tipo de prácticas comunicativas y no sólo las ocurrencias de filósofos, lógicos o matemáticos garabateando en un pizarrón?³

Siendo justos, también las peculiares prácticas comunicativas de filósofos interesados en los problemas de la significación y expertos en lógica matemática requieren elucidación. Por ejemplo, la interpretación rigurosa de expresiones metalingüísticas, meta-metalingüísticas, meta-meta-metalingüísticas, etc. La búsqueda de explicaciones satisfactorias capaces de trascender las jerarquías metalingüísticas y el intento de mostrar con sencillez las relaciones entre los diversos sistemas formales usados por expertos para desarrollar teorías de la significación nos incitaron, desde hace algunos años, a explorar el formalismo y las interpretaciones filosóficas de la Teoría de Categorías y los aún poco transitados territorios de la Lógica Universal. Más aún, el análisis de estas cuestiones nos ha obligado a considerar seriamente el problema de la aparente circularidad viciosa que surge al usar, por una parte, sistemas formales para esclarecer la significación de los “lenguajes naturales” y, por otra, el uso del “lenguaje natural” para esclarecer la significación de los sistemas formales. Creemos que hay elementos clave en el proyecto semántico davidsoniano —intrínsecamente ligado con un teoría general de la acción— que permiten trascender esta aparente circularidad⁴.

Para mis indagaciones lógicas y filosóficas, ¿qué otra repercusión ha tenido mi quehacer en la FESC, además de obligarme a no soslayar la patente complejidad de las evidencias lingüísticas y los formalismos usados para dar cuenta de ella?

Los cursos impartidos en el CFPI, me han obligado a examinar con mayor

²Recordemos que las semánticas tarskianas pretenden esclarecer el uso de predicados de verdad para conjuntos específicos de lenguajes formales, lo cual conlleva no pocos supuestos; el uso que Tarski hace de la popular oración nevada es primordialmente heurístico.

³Considere la interesante crítica a la metodología de “sillón” hecha por J. L. Austin en el clásico *A Plea for Excuses* y años atrás los comentarios hechos por L. Wittgenstein en las *Investigaciones Filosóficas* sobre nuestras elecciones de ejemplos a partir de los cuáles teorizar.

⁴Ligado con este problema de la circularidad explicativa, la reconsideración de *lo inefable* en la obra de Wittgenstein y la elucidación del rol del silencio en tradiciones tales como el budismo (Véase, e.g. Arnau, Juan. *La palabra frente al vacío: Filosofía de Nagarjuna*. Fondo de Cultura Económica - Colegio de México: México, 2005.) apuntan en interesantes direcciones de investigación futura.

cuidado no sólo el estatuto genérico de diversos proyectos semánticos, sino el estatuto epistemológico de disciplinas tales como la lingüística teórica, la lingüística aplicada, la lingüística computacional, o las teorías generales de lenguajes formales.

De manera análoga, los trabajos en seminarios con mis colegas traductores, me han permitido evaluar de manera más adecuada las pretensiones de elaborar teorías formales de la traducción e invitan a llevar a cabo un análisis más profundo y riguroso de sus prácticas y “narrativas traductológicas”⁵. La bibliografía sobre estudios de traducción es inmensa y, en gran parte, ha sido elaborada desde paradigmas como la hermenéutica continental o la obra de autores como Jacques Derrida⁶, no siempre afines a la tradición filosófico-analítica. Sin embargo, la obra davidsoniana, como atinadamente han apuntado Richard Rorty ([45]) o Martin Stokhof ([47], [49], [52]) constituye una interesante alternativa para tender puentes entre tradiciones. Hay, pues, aquí también una rica veta para trabajos posteriores.

⁵Uno de los primeros autores que abordó estas cuestiones fue George Steiner en *After Babel: Aspects of Language and Translation*. Es probable que, en líneas generales, sus argumentos en contra de la elaboración de teorías formales de la traducción sigan siendo válidas, pero valdría la pena reconsiderarlos a la luz de nuestros trabajos.

⁶Véase, por ejemplo, *El lenguaje y las instituciones filosóficas*, publicado por Paidós.

Capítulo 10

El reto de la productividad

Cualitativamente considero que, mediante mis labores académicas en la FESC, he tenido un progreso significativo. Ahora bien, además de la transformación enriquecedora de mi propio quehacer docente y el desarrollo personal de diversas habilidades ¿qué tan productiva ha sido la interrelación entre las actividades académicas que he realizado estos años en la FESC y mis exploraciones lógicas y filosóficas apelando a indicadores cuantitativos tradicionales tales como número de publicaciones en revistas arbitradas, ponencias y similares?

Cuantitativamente, predomina mi participación como ponente en coloquios y congresos (locales, nacionales e internacionales) —en promedio 4 por año desde que fui contratado en la FESC—; así como también mi trabajo dando conferencias y charlas de divulgación de la lógica y la filosofía. Puedo destacar también la elaboración de cursos y talleres de actualización para especialistas y la edición de guías de trabajo para mejorar las prácticas internas del CI-FESC.

En contraste con lo anterior, no he prestado suficiente atención a la publicación en revistas arbitradas. Considero que esto se ha debido principalmente a mis compromisos laborales y en, segundo lugar, a deficiencias logísticas. ¿A qué me refiero con lo último? Hasta hace algunos meses no había dedicado suficiente tiempo a la implementación de una metodología de trabajo eficaz para canalizar exploraciones individuales y colectivas a la elaboración de “productos” tales como libros, audios, videos, artículos, etc. Por otra parte, aunque he trabajado con la optimización y sistematización de mis hábitos de lectura y escritura, necesito ahondar en ello. Ciertamente, he buscado alternativas para optimizar mis métodos de trabajo y, desde hace algunos años, me he familiarizado con

diversos tipos de herramientas de apoyo¹. Los resultados de esas exploraciones han sido interesantes, pero fragmentarios y adolecen, hasta el momento, de una integración apropiada. Sin embargo, justo ahora estoy trabajando en esa dirección.

En retrospectiva me percaté que, desde que concluí mis estudios de licenciatura, si —además del material de apoyo que he elaborado para mis cursos y charlas— por lo menos una cuarta parte de mis participaciones en coloquios y congresos se hubiesen editado apropiada y oportunamente, hoy quizá contaría cuando menos con 20 publicaciones especializadas. Pero no pretendo entretenerme ahora en “hubieras”, uno de los retos actuales para mí es bastante claro y lo asumo frontalmente; es buen momento para brindar una mayor integración a mi trabajo académico dirigido a la elaboración de “productos” editoriales y, en particular, a la publicación en revistas arbitradas.

En octubre de 2012 la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ) abrió un nuevo programa de posgrado en filosofía contemporánea, la Maestría en Filosofía Contemporánea Aplicada (MFCA). Las líneas de investigación-acción que proponen y la flexibilidad de su programa de estudios, constituyen una interesante oportunidad para fortalecer mi metodología de trabajo y lograr colocar mis textos en diversos medios. Por lo cual, además de haber comenzado con los trámites administrativos de admisión desarrollé un protocolo de trabajo para solicitar mi ingreso este año. En dicho protocolo (véase [Apendice E](#)) abordé explícitamente el problema de la baja productividad “editorial” y cómo resolverlo; destacé también la relevancia que tienen para mis actividades el mantener un vínculo activo con el Instituto de Investigaciones Filosóficas y la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM; en particular, con el Seminario de Filosofía de las Matemáticas, dirigido por Cristián Alejandro Gutiérrez Martínez y Javier García Salcedo.

¹e.g. el uso de software como L^AT_EX, la asistencia a cursos sobre producción editorial, el manejo de gestores de contenido web, la revisión de múltiples manuales sobre métodos de escritura, la asesoría de psicoterapeutas para eliminar ocasionales “bloques de escritor”, etc.

Bibliografía

- [1] Akmajian, Adrian. (2001). *Linguistics: An Introduction to Language and Communication*. Cambridge, Mass: The Massachusetts Institute of Technology Press.
- [2] Beziau, Jean-Yves. (2007). *Logica Universalis: Towards a General Theory of Logic*. (Second Edition). Birkhäuser: Verlag.
- [3] Baez, John C. and Stay, Mike. (2009). *Physics, Topology, Logic and Computation: A Rosetta Stone*. Disponible en Cornell University [Online] Library, <http://arXiv:0903.0340v3> [quant-ph].
- [4] Barba, Juan. (2007). Formal Semantics in the Age of Pragmatics. In *Linguistics and Philosophy*, 30:637–668.
- [5] Barr, Michael. The theory of theories as a model of syntax acquisition. *Theoretical Linguistics*, 5(2/3):261–274, 1978.
- [6] Brown, Douglas. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching*. New Jersey: Prentice Hall.
- [7] Chomsky, Noam. (1957). *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.
- [8] Chomsky, Noam. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass.: The Massachusetts Institute of Technology Press.
- [9] Donald Davidson. (1998). Replies to my Critics. En *Crítica*. Vol. XXX. No. 90, México, Diciembre 1998. pp. 89–112
- [10] Donald Davidson. (2001). *Essays on Actions and Events*. (Second Edition). Oxford University Press: New York.

- [11] Donald Davidson. (2001). *Inquiries into Truth and Intepretation*. (Second Edition). Oxford University Press: New York.
- [12] Donald Davidson. (2001). *Subjective, Intersubjective, Objective*. Oxford University Press: New York.
- [13] Donald Davidson. (2004). *Problems of Rationality*. Oxford University Press: New York.
- [14] Donald Davidson. (2005). *Truth, Language, and History*. Oxford University Press: New York.
- [15] De Paiva, Valeria and Roding, Andrei. (2013). Elements of Categorical Logic: Fifty Years Later. En *Logica Universalis*, September 2013, Volume 7, Issue 3, pp 265–273 .
- [16] Foucault, Michel. (1968). *La Arqueología del Saber*. México: Siglo XXI.
- [17] Foucault, Michel. (1971). *L'Ordre du Discours: Leçon Inaugurale au Colège de France Prononcé le 2 Décembre 1970*. France: Gallimard.
- [18] Foucault, Michel. (1976). *Vigilar y castigar: el nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.
- [19] Gamut, L.T.F. (1991). *Logic, Language, and Meaning*. (Vols. I y II). Chicago: The University of Chicago Press.
- [20] Goldblatt, Robert. (2005). *Topoi: The Categorical Analysis of Logic*. (Revised Edition). Nueva York: Dover Publications Incorporated.
- [21] Hopcroft, J. et. al. (2002). *Introducción a la teoría de autómatas, lenguajes y computación*. México: Pearson Education.
- [22] Halliday, M.A.K y Hasan Ruqaiya. (1976). *Cohesion in English*. London - Nueva York: Longman.
- [23] Jiménez, Carlos César. El Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas y la comprensión teórica del conocimiento del lenguaje: exploración de una normatividad flexible para emprender acciones educativas. *Revista FESC. Divulgación Científica Multidisciplinaria*, Año 4, Vol.14, pp. 24–35, 2004 [2a. edición disponible en <http://www.juegosdelenguaje.com/papers/mecrl.pdf>]

- [24] Jiménez, Carlos César y Molinero Mata, Alejandro. (2012). *Diagnóstico y propuesta de optimización del Sistema Integral de Control Escolar (SICE) del Centro de Idiomas de la Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán UNAM* [Informe interno].
- [25] Lawvere, William and Schanuel, Samuel. (1997). *Conceptual Mathematics: A First Introduction to Categories*. Cambridge: Cambridge University Press.
- [26] Lepore, Ernest. (1983). What model-theoretic Semantics Cannot Do?. En *Synthese* 54 (1983) 167–187.
- [27] Lepore, Ernest and Ludwig, Kirk. (2005). *Donald Davidson: Meaning, Truth, Language and Reality*. Nueva York: Oxford University Press.
- [28] Lepore, Ernest and Ludwig, Kirk. (2005). *Donald Davidson: Truth-Theoretic Semantics*. Nueva York: Oxford University Press.
- [29] Lepore, Ernest. (2006). Truth Conditional Semantics and Meaning. En Keith Brown (Editor-in-Chief). *Encyclopedia of Language & Linguistics*. (2a. Ed.). Volume 13. pp. 120–124. Oxford: Elsevier.
- [30] Lewis, David. General Semantics. En *Synthese* 22 (1970) 18–67.
- [31] Lewis, David. Radical Interpretation. En *Synthese* 27 (1974) 331–344.
- [32] Lewis, David. Languages and Language. En Keith Gunderson (Ed.), *Minnesota Studies in the Philosophy of Science*. VII (1975) 3–35.
- [33] McArthur, Tom. (1983). *A Foundation Course for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- [34] Montague, Richard. (1970). Universal grammar. En *Theoria*, 36: 373–398.
- [35] Oziewicz, Zbigniew y Velázquez, Fernando R. (2006). *Gráfica de Gráficas: Introducción a teoría de categorías*. [Texto de apoyo para la asignatura de *Tema selectos de teoría de la computación* del posgrado en Ciencias e Ingeniería de la Computación, no publicado]
- [36] Preyer, Gerhard. (2006). *Donald Davidson: From Radical Interpretation to Radical Contextualism*. Frankfurt: Humanities Online.

- [37] Quine, W. V. (1960). *Word and Object*. Massachussets: Massachussets Institute of Technology Press.
- [38] Rodríguez Romo, Suemi. (2006). Informe 2006. [Informe de actividades de la Dirección de la Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán]. Disponible en <http://www.cuautitlan.unam.mx/>
- [39] Rodríguez Romo, Suemi. (2007). Informe 2007. [Informe de actividades de la Dirección de la Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán]. Disponible en <http://www.cuautitlan.unam.mx/>
- [40] Rodríguez Romo, Suemi. (2008). Informe 2008. [Informe de actividades de la Dirección de la Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán]. Disponible en <http://www.cuautitlan.unam.mx/>
- [41] Rodríguez Romo, Suemi. (2009). Informe 2009. [Informe de actividades de la Dirección de la Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán]. Disponible en <http://www.cuautitlan.unam.mx/>
- [42] Rodríguez Romo, Suemi. (2010). Informe 2010. [Informe de actividades de la Dirección de la Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán]. Disponible en <http://www.cuautitlan.unam.mx/>
- [43] Rodríguez Romo, Suemi. (2011). Informe 2011. [Informe de actividades de la Dirección de la Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán]. Disponible en <http://www.cuautitlan.unam.mx/>
- [44] Rodríguez Romo, Suemi. (2012). Informe 2012. [Informe de actividades de la Dirección de la Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán]. Disponible en <http://www.cuautitlan.unam.mx/>
- [45] Rorty, Richard. (1998). Davidson between Wittgenstein and Tarski. En *Crítica* Vol XXX. No. 88. México, Abril 1998. pp.49–71.
- [46] Steiner, George. *Después de Babel: Aspectos del lenguaje y la traducción*. México: Fondo de Cultura Económica.
- [47] Stokhof, Martin. (1999). Could Semantics Be Something Else? Philosophical challenges for formal semantics. En J. Gerbrandy, M. Marx, M. de Rijke & Y. Venema (eds), JFAK. *Essays Dedicated to Johan van Benthem*

- on the Occasion of his 50th Birthday*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- [48] Stokhof, Martin. (1999). Dynamic Semantics. En R. Wilson (ed). *MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences* MIT Press: Cambridge, Mass. pp. 246–48
- [49] Stokhof, Martin. (2002). Meaning, Interpretation and Semantics. En D. Beaver & P. Scotto di Luzio (eds). *Words, Proofs, and Diagrams*. CSLI Publications: Stanford. pp. 217–240
- [50] Stokhof, Martin. (2005). Why Compositionality? En G. Carlson & J. Pelletier (eds). *Reference and Generality: The Partee Effect*. CSLI Publications: Stanford. pp. 83–106
- [51] Stokhof, Martin. (2006). The Gamut of Dynamic Logics. En D. Gabbay & J. Woods (eds). *Handbook of the History of Logic*. Volume 7 – Logic and the Modalities in the Twentieth Century. Elsevier: Amsterdam, 2006, 499–600 [with J. van Eijck]
- [52] Stokhof, Martin. (2006). The Future of Semantics?. En *Theoretical Linguistics*. 32(1) (2006), 91–100.
- [53] Stokhof, Martin. (1990). Dynamic Montague Grammar. En: L. Kálmán & L. Pólos (eds). *Proceedings of the Second Symposium on Logic and Language*. September 5–9, 1989. Budapest: Eötvös Loránd University, 1990, 3–48.
- [54] Tarski, Alfred. (1983). *Logic, Semantics, Metamathematics: Papers from 1923 to 1938*. (Revised edition). Indiana: Hackett Publishing Company.
- [55] Van Benthem, Johan. (1991). *The Logic of Time: A Model-Theoretic Investigation into the Varieties of Temporal Ontology and Temporal Discourse*. (Second Edition). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- [56] Van Benthem, Johan and Ter Meulen, Alice. (1997). (eds.) *Handbook of Logic and Language*. Cambridge, Massachusetts - Amsterdam: The Massachusetts Institute of Technology Press - Elsevier.
- [57] van Ditmarsch, Hans. *et al.* (2007). *Dynamic Epistemic Logic*. Berlin: Springer-Verlag.

-
- [58] Wittgenstein, Ludwig. (1980). *Tractatus Logico-Philosophicus*. Madrid: Alianza.
- [59] Wittgenstein, Ludwig. (2003). *Investigaciones Filosóficas*. México: Instituto de Investigaciones Filosóficas–UNAM
- [60] Zeglen, Urszula. (1999). *Donald Davidson: Truth, Meaning, and Knowledge*. London: Routledge.

Ápendices

Descripción y observaciones

Se ha dividido esta sección en cinco bloques. En el primer bloque (A) se han incluido cuatro notas periodísticas publicadas en la *Gaceta FESC Comunidad*, relacionadas con los trabajos de la cátedra de investigación descritos en la sección 4.1. Las primeras tres fueron publicadas en 2008, la cuarta en 2010. Las notas son tan sólo de divulgación y no fueron redactadas por especialistas en nuestro campo. Por ello, es posible detectar algunos errores, incongruencias y aseveraciones no siempre bien contextualizadas. Por ejemplo, en la nota de noviembre de 2008 se me atribuye inapropiadamente el grado de licenciatura, al asumir que un profesor de asignatura de la UNAM que no tiene un grado de maestría o doctorado debe tener un grado de licenciatura. Dicha confusión es comprensible, dado lo comentado en el capítulo 3 sobre el artículo 36 del EPA, y que es poco conocido por quienes no son profesores de lenguas.

En el segundo bloque (B) se presenta una nota descriptiva general sobre el proyecto PAPIIT IN104908. En la nota no se incluyen los nombres de todos los académicos que integramos dicho proyecto, sino tan sólo los de las personas adscritas al Centro de Cómputo de la FESC. Se hace, sin embargo, mención a los talleres *Applied Category Theory Graph-Operad-Logic* en los que tuve oportunidad de participar en diversas ocasiones y a los que referí en la sección 4.2.

En el tercer bloque (C) se incluyen cuatro tipos de documentos: 1) Los programas oficiales originales de dos de los módulos del CFPI (véase sección 5.1) que se me pidió cubrir cuando se me invitó a participar en dicho curso; 2) la reformulación posterior que hice de uno de esos programas; 3) ejemplos de dos guías de lectura y dos cuestionarios usados al impartir uno de esos módulos; 4) un ejemplo de uno de los exámenes aplicados para evaluar el módulo.

En el cuarto bloque (D) se ha incluido una copia de la forma oficial de registro de uno de los cursos que impartí en el marco del programa PASD (véase sección 5.2). En este curso en particular se puede apreciar una de las maneras en que intenté articular lógica y filosofía de lenguaje para brindar a los profesores de lenguas herramientas que les permitiesen evaluar la competencia lingüística de manera más rigurosa.

En el último bloque (E) se presenta el protocolo de trabajo que elaboré para el programa de posgrado de la Facultad de Filosofía de la UAQ mencionado en el capítulo 10.

Apéndice A

Notas sobre la cátedra
IN5-02/VIASC-501
en la *Gaceta*
FESC-Comunidad

tamos más atención, la comunicación entre las humanidades y las ciencias resulta ser mucho más fluida que aquello que los estereotipos indican.

“En esta cátedra nos interesa recurrir a propuestas metodológicas que suelen ser ignoradas en nuestro país por quienes se dedican a la enseñanza de lenguas o que sólo son conocidas superficialmente por quienes hacen lingüística aplicada y que, sin embargo, son moneda corriente en otras latitudes”, expresó.

Como ejemplo de ello, el académico adscrito al Centro de Idiomas mencionó los estudios semánticos basados en la *Teoría de modelos*, la cual surge principalmente a partir de los trabajos del lógico polaco Alfred Tarski y que se considera la conexión entre la lógica y el álgebra universal.

De igual manera, destacó la creciente importancia e inspiración técnica y filosófica que proveen teorías matemáticas como la *Teoría de categorías* y sus representaciones gráficas para las investigaciones en el área de lenguas.

Indicó que en los últimos años, mostrar de la manera más clara posible fragmentos de las complejas estructuras significativas que conforman los textos que producimos y esclarecer su funcionamiento ha sido el propósito de una amplia gama de teorías de corte interdisciplinario elaboradas en algunos de los más renombrados centros de investigación alrededor del mundo, por ejemplo, en el Institute for Logic, Language and Computation de la Universidad de Amsterdam; el Center for the Study of Language and Information de la Universidad de Stanford, y el Massachusetts Institute of Technology (MIT), entre otros.

En México no hay muchos trabajos realizados en estas áreas, pero desde hace varios años ya, se han hecho esfuerzos importantes en este sentido, principalmente a través del Instituto de Investigaciones Filosóficas de la UNAM, aclaró.

Esclareciendo la incertidumbre

¿Por qué cuando dos personas leen el mismo texto no siempre comprenden lo mismo?, ¿cómo saber si alguien ha comprendido efectivamente lo que se le ha querido decir?, ¿por qué podemos llegar a entender a quienes usan otros idiomas y no siempre entendemos a quienes hablan el nuestro? Estos son tan sólo algunos de los cuestionamientos que los investigadores universitarios intentan elucidar por medio de la cátedra *Estructuras dinámicas del significado*.

“Este tipo de investigaciones nos permiten esclarecer el fenómeno del significar, —y, en la medida en que lo comprendemos mejor—, quienes estamos involucrados con ejercicios de la palabra tan peculiares como la filosofía, la literatura, la ciencia, o la enseñanza de lenguas tenemos más oportunidades para actuar de un modo distinto, más sagaz quizá”, comentó Carlos César Jiménez.

Especificó que el trabajo que realizan en este proyecto de investigación no busca obtener un “producto” específico para su aplicación, “sino comprender cómo nos comunicamos; dar sentido a las indeterminaciones interpretativas”.

Aunque, aclaró, los resultados de la investigación pueden aplicarse para diseñar instrumentos sofisticados para evaluar la comprensión de textos en el área de la enseñanza de lenguas, esto es, “cómo saber que una persona entendió cierto texto, ya sea en su propia lengua o en una extranjera”; para orientar a los usuarios de traductores mecánicos; para “sistematizar las reflexiones hechas por traductores profesionales sobre sus propias prácticas”; y, en general, para brindar al público la posibilidad de tener expectativas más claras sobre lo que, en nuestro entorno globalizado, significa “dar sentido a las diferencias”.

Precisó también que la cátedra a su cargo no se enfoca en un idioma de manera exclusiva sino en el lenguaje en general; al fenómeno de la comunicación verbal, aunque sí se recurre a textos en idiomas particulares como el inglés, el alemán, el español, el francés, el italiano, etcétera, para analizar ciertos problemas, así como a lenguajes artificiales como los utilizados en la lógica, las matemáticas y la computación, por ejemplo.

Si bien se trata de una cátedra reciente —“tenemos dos años trabajando en ella”—, el equipo que la conforma ha presentado ya más de una decena de ponencias en distintos foros especializados, a escalas nacional e internacional. Sus líneas de investigación son: I) *Filosofía del lenguaje, semántica formal y evaluación de la comprensión de textos*; II) *Filosofía del lenguaje, semántica formal y traducción*; III) *Semánticas textuales dinámicas y teoría de categorías*; IV) *Determinantes suprasegmentales y paralingüísticos del significado*; y V) *Herramientas de cómputo para la investigación interdisciplinaria y multidisciplinaria en el área de lenguas*.

Como parte de la investigación encabezada por el profesor Carlos César Jiménez, existe la intención explícita de formar y consolidar un grupo de trabajo capaz de aprovechar al máximo los recursos tecnológicos a su alcance para trabajar localmente e interactuar con estudiantes, profesores e investigadores de otras entidades e instituciones de educación superior del país.

En ese sentido, esta cátedra de investigación, además de elaborar y difundir modelos teóricos de la comunicación verbal humana y proponer estrategias para la enseñanza, aprendizaje y evaluación de competencias lingüísticas, busca estrechar lazos y formalizar vínculos con los macroproyectos *Lenguaje, comunicación e identidad* —el cual forma parte del Programa Ciencia y Sociedad, México Siglo XXI—, y con *Sociedad del conocimiento y culturas*, ambos de la Coordinación de Humanidades.

Igualmente se vincula con el macroproyecto *Tecnologías para la universidad de la información y la computación*, en el marco del Programa Transdisciplinario de Investigación y Desarrollo, a cargo de la Secretaría de Desarrollo Institucional de la FESC.

Los especialistas que integran esta cátedra de investigación, además de Carlos César Jiménez, son: Erica Judith Aguilera Almazán, Alma Olivia Chalé (traductora profesional e investigadora invitada externa), Araceli Marcela Choreño Hernández, Regina Alicia Chorné Uruchua, Blanca Esther Curiel Corona, María Silvia Hernández Moreno, Nora Patricia López Díaz, Thelma Claudia López Speziale, Aydeé Rocío Sánchez Trujillo y José Luis Sánchez García. / **Guadalupe Lugo García**



La palabra nos hace iguales

De acuerdo con especialistas, el lenguaje es una matriz constitutiva de identidad, individual y social. Nada hay en él que no sea resultado de situaciones de producción humana y social. “La vida del hombre se constituye con trama de interrelaciones; el vehículo de estas es la palabra”.

En torno a este tema, los profesores Regina Alicia Chorné Uruchúa y Carlos César Jiménez Jiménez, académicos e investigadores del Centro de Idiomas de la FES Cuautitlán, consideran que el lenguaje es una herramienta para ejercer poder sobre los demás. Es decir, “mientras haya quien conozca dos mil palabras y alguien más que sólo conozca 200, éste será oprimido por el primero; la palabra nos hace iguales”.

Al preguntárseles qué es el lenguaje, señalaron: “Esa pregunta y sus variantes han sido planteadas una y otra vez durante siglos y una gran diversidad de pensadores se han aventurado a proponer respuestas con pretensiones de alcanzar respuestas definitivas.



Profesora Regina Chorné



“Intentos vanos, cuando se habla del lenguaje o de la lengua, se denota un artificio, un fantasma, una quimera. Lenguaje es una etiqueta que hemos inventado para denotar un complejo conjunto de prácticas comunicativas que no atinamos a comprender cabalmente. De manera más inquietante aún, suele ser un concepto con el que se pretende denotar aquello que hace posible esa amplia gama de experiencias comunicativas.”

Pero también hay otro uso bastante interesante y extendido del vocablo “lengua”, tanto dentro como fuera de la academia, el de una especie de acervo histórico de todas las transacciones verbales realizadas en el transcurso de los siglos por las distintas generaciones que han constituido una comunidad particular, una especie de “arrecife de coral verbal”; lo que algunos llaman “el tesoro de la lengua”.

Investigadores en el área de filosofía del lenguaje y traducción en la FES Cuautitlán, los académicos señalaron que descalificar ciertas formas de hablar también es un problema de ejercicio de poder. “Aun cuando éste se ejerce de muchas mane-

ras y desde muchas trincheras, una expresión verbal o, en general, una práctica comunicativa puede ser revestida de poder o no, justo como sucede con cualquier otra acción, práctica o expresión cultural”.

Asimismo, señalaron que: “idealmente en una sociedad equitativa, plural y democrática debería promoverse el pluralismo lingüístico, no sólo en las aulas sino en muchos otros espacios públicos como las oficinas gubernamentales, por ejemplo. No basta hablar de conveniencias”.

Carlos César Jiménez y Regina Chorné, profesores de inglés e italiano, respectivamente, apuntaron que en México “el problema de la enseñanza de lenguas no puede desligarse de una discusión más general de carácter ético-político en la que se consideren seriamente los valores y proyectos de vida de las diversas comunidades y grupos sociales que integran al país”.

Acotaron que a partir del fenómeno de la globalización y de las nuevas tecnologías de la información, hoy la sociedad dispone de más tecnología al servicio de una mayor comunicación, que la conduce a una nueva forma de escribir.

Refirieron que en el caso de las normas que establece la Real Academia Española, quizá sea conveniente reconocerla como autoridad o un marco de referencia “si consideramos la rapidez de la evolución de la lengua española y la diver-




sidad del español en el mundo; no obstante –aclararon–, la autoridad real en los idiomas son los hablantes. Por ejemplo, cuando el conjunto de éstos comete un error, éste pasa a ser la norma a seguir”.

Al referirse a las transformaciones del lenguaje de acuerdo con los cambios culturales, Chorné Uruchúa y Jiménez señalaron que casi cualquier transformación en la sociedad “conlleva algún tipo de cambio en el idioma”.

De igual manera, refirieron que la evolución en las tecnologías de comunicación, como la informática e internet, por ejemplo, no representan una amenaza para el idioma, “lo amenazador sería en todo caso limitarse a reproducir los mismos juegos y cerrarse ante las innovaciones”.

La profesora Regina Chorné es traductora en el área de tecnología, medicina, biología, ingeniería y finanzas, así como lingüista profesional. Se encuentra certificada como traductora oficial de la Suprema Corte de Justicia en la Ciudad de México y del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la UNAM.

El profesor Carlos César Jiménez realiza investigación en las áreas de filosofía de las matemáticas, de la lógica y el lenguaje, lingüística teórica y aplicada y es responsable de la investigación *Estructuras dinámicas del significado*. 





La locura como parte de la ciencia

“La locura es indisociable de la ciencia. Si el investigador y el científico no tienen imaginación, incluso si nadie se atreve a cosas nuevas, el conocimiento no avanza”, declaró el licenciado Carlos César Jiménez, académico del Centro de Idiomas de la FES Cuautitlán.



En coordinación con la profesora Regina Chorné, dirige la cátedra *Estructuras dinámicas del significado. Descubriendo los efímeros andamiajes del significar*, en la que participa un grupo inter y multidisciplinario de investigadores: lingüistas, matemáticos, filósofos, traductores, historiadores, incluso bailarines.

Esta cátedra lleva tres años desarrollando líneas de investigación sobre evaluación de la comprensión de textos, traducción y lógica-matemática, por lo que sus responsables entregaron reconocimientos a la labor que han desempeñado los diferentes académicos como parte del Seminario Permanente (2006-2008) de la Cátedra de Investigación IN5-02/VIASC-501.

La cátedra, registrada en el área de Artes y Humanidades, tiene como principal objetivo responder a la incógnita que despierta el saber, de qué manera significa el ser humano su realidad, el mundo que lo rodea y cómo se interpretan entre sí las personas.

Tradicionalmente se ha pensado que el significado de una oración depende de sus constituyentes, es decir, de las partes se obtiene un todo, sin embargo, los investigadores consideran que hay ciertos fenómenos de significación que no obedecen a este principio, sino que hay factores externos al enunciado que alteran la significación.

Esto quiere decir que hay determinantes que van más allá de los segmentos o partes del enunciado (suprasegmentales), los cuales no siempre son verbales (paralingüísticos), por esta razón han comenzado a desarrollar una nueva línea de investigación denominada *Determinantes suprasegmentales y paralingüísticos del significado*, como explicó el licenciado Jiménez.

Además, los investigadores trabajan con prácticas de creación de discursos, por ejemplo, textos jurídicos o de administración.

También están interesados por la teorización científica pues consideran que la ciencia es discurso y la discursividad científica está muy cercana a la literatura, dijo Carlos César Jiménez.

Otro aspecto estudiado es el proceso de interpretación de un texto, el cual generalmente es realizado de manera muy intuitiva por el intérprete, sin embargo, al hacer ciencia cognitiva los académicos intentan explicarlo, en este proceso la teoría de categorías ha ayudado, pues resulta difícil de *matematizar*, comentó la profesora Regina Chorné.

De igual manera, la poesía y la literatura son tomadas en cuenta no como meros entretenimientos, sino que constituyen exploraciones existenciales, “al crear un poema o una novela el autor explora una dimensión de la existencia humana, de una manera distinta a como la explora la ciencia, pero finalmente es una exploración simbólica”, expresó César Jiménez.

Dentro del proyecto, los investigadores estiman que la comunicación humana es muy semejante en su complejidad al estudio de los fluidos no newtonianos, por lo que hacen una analogía parcial de los procesos dinámicos de interpretación y significación con este tipo de fluidos, dentro de las ciencias empíricas.

Respecto a las ciencias formales, los modelos matemáticos que hay en la computación teórica son aplicados también en la comunicación humana, pues con-



sideran que en el intercambio dialógico de las personas, quien escucha “ejecuta una especie de programa de cómputo” en su mente para interpretar.

Así, el proceso de la comunicación implica una mente comprendiendo a otra, precisó Jiménez, un fenómeno que no tiene parangón en ninguna otra ciencia; es un fenómeno de autorreferencia, es decir, la mente comprendiéndose a sí misma a través de la comprensión de los otros.

En las líneas de investigación de esta cátedra subyacen reflexiones teóricas con anclajes en la hermenéutica y en la filosofía del lenguaje, asimismo hay un reconocimiento explícito de la importancia de los saberes intuitivos no formalizados que conforman sus prácticas significantes e interpretativas.

La cátedra está registrada en el área de Artes y Humanidades, dentro de

la subárea de Lingüística, y en los proyectos que realizan los académicos se recurre a disciplinas tales como análisis de discurso, hermenéutica, lógica matemática, filosofía del lenguaje y lingüística computacional, entre otras.

Asimismo, participan académicos no sólo del Centro de Idiomas y de la FESC en general, sino también de la Escuela Nacional de Antropología e Historia, del Instituto de Investigaciones Filosóficas y del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey.

La cátedra *Estructuras dinámicas del significado* surgió como parte de los apoyos a proyectos en las diferentes áreas del conocimiento, que la presente administración implementó como una medida de vinculación con el sector privado, observando las necesidades tanto del campo como de la industria./ **J. Adrian Arroyo Escalante**



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES CUAUTITLAN
SECRETARÍA ADMINISTRATIVA
COORDINACIÓN DE CAPACITACIÓN



PROGRAMA DE CAPACITACIÓN 2009

Meses	CURSO	PROG	CATEGORÍAS	GRUPO	SEDE	PERÍODO	HORARIO	HRS	
Febrero	Procesamiento de Información computarizada	Act.	Almacenista	Grupo 1	C 4	9 al 20	10:00 a 12:00	30	
Marzo	Mecanografía Nivel I	D. H.	Todos	Grupo 1	C 4	2 al 13	11:00 a 14:00	40	
	Introducción al computo	Comp	Todos	Grupo 1			10:00 a 12:00		
				Grupo 2			12:00 a 14:00		
	Relaciones Asertivas con la Comunidad Universitaria	Act.	Vigilante	Grupo 1			C 4		16 al 27
Grupo 2				11:30 a 14:30					
Grupo 3				15:00 a 18:00					
Grupo 4				18:30 a 21:30					
Abril	Relaciones Asertivas con la Comunidad Universitaria	Act.	Vigilantes	Grupo 5	C 4	13 al 1	22:00 a 1:00	30	
				Grupo 6			14 al 2		22:00 a 1:00
				Grupo 7			18 al 17		8:00 a 11:00
				Grupo 8					11:30 a 14:30
Mayo	Limpieza Profunda	Act.	Aux. Intendencia	Grupo 1	C 4	13 al 24	10:00 a 12:00	20	
	Manejo de Estrés	D. H.	Todos	Grupo 1			12:00 a 14:00		
	Word 1 (Básico e intermedio)	Comp..		Grupo 1			20 al 4		10:00 a 12:00
Junio	Limpieza Profunda	Act.	Aux. Intendencia	Grupo 2	C 4	4 al 19	10:00 a 12:00	20	
	¿Cómo ser una Secretaria de Calidad?	Act.	Secretarios	Grupo 1			10:00 a 12:00		
	Taquiografía Nivel I	D. H.	Todos	Grupo 1			18 al 29		11:00 a 14:00
	Excel 1 (Básico e Intermedio)	Comp.		Grupo 1			25 al 5		10:00 a 12:00
Junio	Inteligencia Emocional	D. H.	Todos	Grupo 1	C 4	1 al 12	12:00 a 14:00	20	
	Principios Básicos de Química	Act.	Aux. Laboratorio	Grupo 1			15 al 19		10:00 a 14:00
	Ordenación Topográfica	Act.	Bibliotecario	Grupo 1			15 al 26		12:00 a 14:00
	Nomenclatura Química	Act.	Laboratoristas	Grupo 1			22 al 26		10:00 a 14:00
	PowerPoint Básico	Comp.	Todos	Grupo 1			C 4		22 al 3
Grupo 2				12:00 a 14:00					

NOTA: En el mes de abril se impartirá el curso “Relaciones Asertivas con la Comunidad Universitaria” para Vigilantes de los turnos nocturnos terciados; el primer grupo del 13 de abril al 1 de mayo y el segundo del 14 de abril al 2 de mayo y los turnos de sábados y domingos y días festivos del 18 de abril al 17 de mayo de 2009.

Promoción de lenguas nativas y extranjeras

en el Centro de Idiomas

Como cada año, se realizaron las *Jornadas Culturales del Centro de Idiomas 2010*. En la inauguración, la doctora Suemi Rodríguez Romo, directora de la FES Cuautitlán, mencionó la importancia de esta área para la Facultad: “queremos que crezca, se fortalezca, se potencialice”, porque tanto a estudiantes como profesores les ofrece diversas oportunidades de colaboración, desarrollo y conocimiento.

Encargada de inaugurar oficialmente los eventos culturales, la doctora María Eugenia Herrera Lima, coordinadora general de Lenguas de la UNAM, se refirió al interés de la Universidad por estimular el aprendizaje no sólo de los idiomas extranjeros, sino también de los originarios, “me da gusto que aquí se favorezcan su enseñanza e impulso”, señaló.

En esta ocasión el tema principal de las jornadas fue el mole, platillo representativo de nuestro país, “reflejo de tradiciones y secretos de diferentes culturas”, indicó la licenciada en matemáticas y alumna de francés, Mónica Norah Montiel Lorenzo. La elaboración de esta especialidad culinaria trascendió en el mundo por medio de la expresión oral y escrita, en diversas lenguas.

El mejor traductor automático: *Google Translate*

La profesora lingüista Regina Chorné mencionó que la efectividad de los traductores automáticos como *Babel Fish*, *Bing Translator* y *Google Translate*, se mide por la cantidad de fallas que cometen.

Por ejemplo, cuando se introduce un texto en *Babel Fish*, el programa mantiene demasiadas palabras en la lengua de origen. Aunque la traducción manual, es decir, la que realizan expertos certificados, es superior a la de los programas mencionados, las personas recurren a la internet por la velocidad de traducción y el costo, ya que *software* como *Google Translate* es gratuito.

Por su parte, la traductora certificada Olivia Chalé expuso que la búsqueda de un lenguaje común ha llevado a las naciones a utilizar traductores cada vez más rápidos y eficaces. Durante la Guerra Fría, se realizaron traducciones automáticas de aproximadamente 50 oraciones de ruso a inglés, como parte del llamado experimento *Georgetown*, realizado por esa universidad estadounidense y la empresa IBM.

Oraciones de temática científica o términos técnicos son entendibles para un traductor mecánico, en cambio textos que requieren mayor reflexión, como los filosóficos, provocan interpretaciones equivocadas. No obstante, si se debe acudir a uno de los programas automáticos, Olivia Chalé recomendó *Google Translate*, que además de efectivo es gratuito.

El profesor de alemán, José Luis Sánchez, señaló que el sistema *Systran* permite añadir gramática a la búsqueda y dotarla de las reglas que uno requiera, sin embargo, esto no necesariamente determinará una interpretación correcta. Explicó que numerosos autores no siguen al pie de la letra las reglas gramaticales y, por lo tanto, la traducción será errónea. Por ejemplo, con un poema el traductor probablemente confundirá la interpretación del lenguaje.



Inauguración de las Jornadas Culturales del Centro de Idiomas 2010



La doctora Suemi Rodríguez Romo en la Exposición de Artes Plásticas del Centro de Idiomas



La traductora certificada Olivia Chalé explica las ventajas de usar Google Translate

Indicó que *Google Translate* emplea un sistema de estadísticas, de tal manera que en la búsqueda de una palabra arroja el significado más utilizado por los usuarios.

También hizo algunas recomendaciones para que un traductor automático funcione adecuadamente: revisar la ortografía y evitar errores lingüísticos, respetar la colocación de los signos de puntuación, así como poner punto al final de cada oración, misma que no debe ser larga ni complicada.

El uso de una terminología estandarizada es primordial, un término para la misma cosa en todo el texto es lo adecuado; si se hace referencia a la “batería” de un auto, no se deben incluir sinónimos como “acumulador”.

Debido a la influencia de internet y el auge de la tecnología digital, algunas personas mezclan los idiomas, utilizan “forwardear”, “faxear” o “resetear” como términos oficialmente castellanizados, sin embargo, son incorrectos por lo que a toda costa deben evitarse.

Regina Chorné, Olivia Chalé y José Luis Sánchez, traductores certificados, coincidieron en que *Google Translate* ha mejorado, no produce errores importantes y cuando se da el caso, obedece al empleo de modismos.

Un traductor automático no se compara con el conocimiento lingüístico que pueda tener una persona, pero sí ayuda cuando los temas son científicos o técnicos, en cuyo caso se recomienda su uso, además de una cuidadosa revisión por parte del usuario.

México no significa “en el ombligo de la Luna”

El profesor de náhuatl clásico Víctor Ángel Linares Aguirre, argumentó que la palabra “México” no significa “en el ombligo de la Luna”, como se cree comúnmente. A través de la historia el término adquirió distintas acepciones, en su mayoría alejadas de la traducción real de la lengua originaria o basadas en falsas historias “como la del águila devorando a la serpiente”.

El maestro en estudios mesoamericanos se refirió a la llegada de los españoles en 1520 a Tenochtitlán, fecha en que inició la adopción de la palabra “México”,

debido a lo complejo que representó para los invasores pronunciar “Tenochtitlán”; entonces se comenzó a usar únicamente “México”. Esto se menciona en el libro *La ciudad de México*, de José María Lafragua.

Respecto a la decisión de asentarse en el lugar para fundar Tenochtitlán, en el *Códice Boturini* se relata que Huitzilopochtli dijo: “ahora irán solos que ya no se llamarán aztecas sino mexicas”. Por tanto, señaló Víctor Linares, usar aztecas y mexicas como sinónimos es incorrecto.

Para determinar el significado en náhuatl de un lugar es necesario conocer el idioma, dominarlo e interpretar el glifo (signo grabado). Cuando se carece de alguno de estos elementos, se cometen errores de traducción como: “el lugar liebre maguay”, “el lugar entre las nubes donde aparece el águila”, “el lugar donde el águila se yergue”, “el lugar donde vuela el pez” o “en el ombligo de la Luna”. Si bien, algunas de ellas correspondieron a otras culturas como la otomí y mazahua, que se referían a Tenochtitlán como “el lugar en el ombligo de la Luna”, los mexicas no les atribuyeron esos significados.

Los españoles vieron una imagen de Huitzilopochtli con un glifo al frente, al que equivocadamente le atribuyeron forma de serpiente, de ahí la leyenda del águila devorándola.

El águila es la representación de Huitzilopochtli, el señor de la guerra, el Sol, que actualmente observamos como parte de nuestra cultura e identidad nacionales, en el lábaro patrio y en las monedas, indicó el profesor Linares Aguirre.

Las *Jornadas Culturales del Centro de Idiomas 2010* presentaron, además, eventos artísticos como el concierto de la *Izcalli Jazz Band* en la Unidad de Seminarios de Campo Cuatro, exposiciones de artes plásticas, artesanales, así como muestras de cine y gastronomía.

La licenciada Irene Montes Bravo, coordinadora del Centro de Idiomas, y la doctora Suemi Rodríguez recorrieron algunas de las exposiciones, mientras los alumnos explicaron las motivaciones de sus obras.

Durante cinco días hubo un acercamiento al francés, inglés, alemán, italiano, ruso y náhuatl, idiomas que se imparten en la FESC. ☺

Selene Venegas



Exposición de Artes Plásticas en el Centro de Idiomas



Concierto de *Izcalli Jazz Band* en el auditorio de la Unidad de Seminarios de Campo Cuatro

Apéndice B

Nota sobre PAPIIT
IN104908
en la *Gaceta*
FESC-Comunidad

Académicos de la FESC participan en desarrollo de cómputo cuántico y redes de conocimiento

- Aplican la Teoría de Categorías en distintas áreas de conocimiento
- Organizan Taller en la Universidad de Texas en San Antonio

La Teoría de Categorías es un área relativamente nueva de las matemáticas puras surgida en 1945. Es “un pensamiento muy nuevo”, el cual se creía que sólo podía aplicarse para organizar la matemática pura. Sin embargo, “estamos seguros de que es un pensamiento tan valioso y maravilloso que se puede aplicar en toda ciencia”, aseguró Zbigniew Oziewicz, académico de la FES Cuautitlán.

En las perspectivas matemáticas anteriores a las *Categorías* se partía de la premisa de que, para conocer interacciones entre elementos de cualquier índole, es necesario conocer primero las estructuras individuales de cada uno de ellos, pensamiento sostenido por la Teoría de Conjuntos, desarrollada a finales del siglo XIX por Georg Cantor.

Actualmente la visión de *Conjuntos* se enseña desde la primaria y es el fundamento de toda ciencia, de acuerdo con Oziewicz y su equipo de trabajo en la FESC, en el que participan los profesores Jesús Cruz Guzmán, Ernestina Chávez Rodríguez, Ángel López Gómez y José Luis Ponce con distintas líneas de investigación entre la física, las matemáticas y la computación.

Desde dicha perspectiva, anterior al pensamiento categórico, no se podría conocer la relación entre el Sol y la Tierra “sin conocer exactamente su estructura por separado”. La Teoría de Categorías propone un giro epistemológico, estudiar primero las interacciones, poner énfasis en las relaciones.

A pesar de la relevancia de esta nueva forma de mirar las matemáticas y el mundo, en muchas escuelas es sólo una materia optativa, porque se considera altamente abstracta y difícil; es “inercia de enseñanza” que se imparta únicamente la historia de la ciencia y no sus novedades, consideró el doctor Oziewicz, matemático de origen polaco.

El pensamiento categórico invierte la propuesta clásica para afirmar que desde las relaciones entre objetos se puede deducir la estructura de los mismos. A partir de los *Conjuntos*, no podrían hablar dos sujetos sin conocerse exactamente el uno al otro, pero en la realidad no sucede así, desde la conversación y la interacción deducimos información sobre cómo son las personas.

Esto aplica también en partículas elementales, electrones, átomos; en la naturaleza siempre deducimos información del mundo desde la interacción. El axioma principal de la Teoría de Categorías consiste en que el concepto primario es la relación externa, no la estructura interna, es un cambio de paradigma.

Reformular las ciencias desde el pensamiento categórico

Desde 2001, una de las actividades del grupo de investigación consiste en organizar el Taller *Applied Category Theory Graph-Operad-Logic*, el cual bus-



Zbigniew Oziewicz, matemático de la FES Cuautitlán



ca divulgar el pensamiento categórico y sus distintas aplicaciones en diversas áreas. En 2011 se realizará su novena edición, por primera vez fuera del país, en la Universidad de Texas en San Antonio.

El Taller, cuya primera edición fue en la FES Cuautitlán, se ha realizado previamente en sedes como Guerrero, Nayarit, Veracruz, Yucatán y Zacatecas. El físico Jesús Cruz aseguró que al participar siempre hay una actualización, cada vez se amplía más la colaboración, está dirigido a otros investigadores, pero también a los estudiantes y cualquier persona que esté interesada en conocer la Teoría de Categorías.

No es una ciencia difícil, sólo es desconocida, afirmó Zbigniew Oziewicz; la enseñanza tradicional tiene una inercia que dificulta cambiar hacia el nuevo paradigma.

En opinión de Jesús Cruz, es necesario reformular y profundizar cada rama de la ciencia desde las *Categorías*; la computación es un ámbito de aplicación, ya no se le concibe como mero procesamiento, sino como interacción y comunicación en distintos niveles de la computadora.

Uno de los principales colaboradores internacionales del equipo de trabajo es el doctor Gregory Wene, de la Universidad de Texas, quien forma parte del comité que organiza el Taller para 2011, al cual se esperan 100 participantes. Los académicos hicieron una invitación abierta a la comunidad, los talleres no tienen costo y tienen una inscripción abierta, pues su único propósito es difundir el paradigma de las *Categorías* entre todas las ciencias.

Cuando hay estructuras más complejas en biología o química, las relaciones entre sus elementos son una instancia básica, en



Jesús Cruz, profesor del Departamento de Física

Gregory Wene, especialista en clima espacial



esto “puede resultar ventajosa” la Teoría de Categorías; de igual manera, puede ayudar a estudiar los “sistemas multinivel” en computación, donde las relaciones son cada vez más complejas y diversas, señaló el profesor Jesús Cruz.

También tiene aplicación en Sistemas de Información Geográfica (SIG), la *minería de datos* y pruebas de *software*, a través de cálculo gráfico se puede verificar que un programa de cómputo esté libre de errores, “un problema muy importante en la actualidad”, con lo que establece una especie de control de calidad.

Una molécula como procesador

El doctor Zbigniew Oziewicz desarrolla dos líneas de trabajo relacionadas al pensamiento categórico; contribuye al desarrollo de *cómputo cuántico*, el cual busca usar una molécula como procesador; la interacción entre los átomos “tiene mucha más memoria y rapidez” que las computadoras digitales, afirmó. En Estados Unidos, Alemania, y Japón se está trabajando para construir la primera computadora cuántica.

Para ello, es necesario reformular la mecánica cuántica en términos de la Teoría de Categorías, la cual permite construir más fácilmente algoritmos cuánticos para resolver problemas; las computadoras digitales tardarían años en resolver algunos de los cálculos científicos más complejos, es decir, problemas no polinomiales, que el *cómputo cuántico* podría procesar en tiempo polinomial.

Cualquier rama de ciencia e ingeniería puede aplicar las categorías, lógica, teoría de fluidos, electricidad, magnetismo, mecánica clásica, gravedad, “sólo es necesario cambiar el paradigma”. En otra línea de investigación, Oziewicz busca replantear la *Relatividad* de Einstein en criterios de *Categorías*.

La relatividad se ha pensado desde el concepto primario de grupo de simetría, se la concibe como sumar velocidades; un auto en movimiento, por ejemplo, tiene una velocidad relativa a la carretera, pero tiene otra con relación al sol, el cual también se mueve. De esta forma, el auto tendría diferentes velocidades con respecto a diversos sistemas de observación.

De acuerdo con la conclusión de Galileo en 1632, el grupo de relatividad implica que no hay *asociatividad* en las sumas de velocidades, ésta es una desventaja; el profesor Oziewicz propone que la velocidad de un cuerpo relativamente a los otros es única, si se mira no a los cuerpos por sí mismos sino a su relación, es decir, desde una Perspectiva de Categorías, hay *asociatividad* en las sumas.

Otro pensamiento

El doctor Zbigniew Oziewicz afirma que la Teoría de Categorías es “otro pensamiento”, se puede comprender su relevancia si se piensa que todas las áreas científicas se sustentan en las matemáticas, en mayor o menor medida. La maestra Ernestina Chávez consideró que se necesita “dar un salto”, es un paso de abstracción mayor, los alumnos comprenden el cambio con relativa facilidad, es más difícil modificar la práctica educativa tradicional.



El equipo de investigación trabaja en cómputo, física y matemáticas desde la Teoría de Categorías

Por su parte, el doctor Gregory Wene, quien colabora con el profesor Oziewicz desde hace una década, trabaja en la Teoría Cuántica de Campos y Álgebra de Frobenius. Realiza modelación matemática para estudios atmosféricos y estructuras químicas en la Tierra y otros planetas del Sistema Solar.

Para tales estudios se necesitan computadoras muy poderosas porque hay mucha información que se necesita procesar; hay millones de datos pero no se cuenta con los modelos adecuados para procesarlos. La información recabada en un segundo es suficiente para hacer cálculos por 10 años, aseguró Wene, “hay más datos que personas para analizarlos” y máquinas para procesarlos.

Sin embargo, desde una modelación en términos de Teoría de Categorías se puede profundizar y simplificar el proceso pues si la interacción es más importante que la estructura interna de la situación, sería más adecuado calcular la relación de los datos y no a los datos mismos; el cálculo se reduce cuantitativamente pero aumenta en complejidad.

Esta relación entre matemáticas y computación, cada vez más estrecha, es estudiada por el doctor Ángel López; la línea de influencia va tradicionalmente de la matemática al cómputo, pero esto comienza a ser a la inversa. La computadora abre la posibilidad de “ver las matemáticas”, ya no se trata sólo de la ecuación y la expresión, sino también “cómo se ve”, del lenguaje gráfico para expresar los conceptos matemáticos.

El objeto abstracto es el mismo, pero el lenguaje gráfico permite una interpretación diferente; “hay una resistencia histórica” a ignorar la importancia de las matemáticas, al ver fórmulas y combinaciones abstractas. Pero un lenguaje gráfico permite comunicar la idea, compartir conceptos entre personas

y disciplinas fuera de las matemáticas, no se puede cambiar el objeto pero sí “cómo lo veo”, afirmó Ángel López.


Se trata de visualizar los conceptos en líneas, puntos y secuencias, por eso es gráfico. Por otro lado, la forma en que se están formando las *redes sociales* también habla de un fenómeno que no puede ser estudiado desde visiones clásicas; no hay algo que diga qué está sucediendo con dichas redes, sólo las relaciones.

Esta perspectiva implica una “lectura de hipertexto”, de un vínculo a otro; los estudiantes lo entienden porque ya están acostumbrados a esta lógica. “No es un cambio que rompa todo lo anterior”, consideró Ángel López, es como releer un libro desde otra mirada para encontrar cosas que no se han visto.

Para el doctor Oziewicz, la ciencia inicia con la pregunta “¿por qué es cómo es?”, si no preguntamos sólo estamos tomando una fotografía; las aproximaciones pueden ser distintas, no hay acuerdo, “entre científicos nunca tenemos votación”, si hubiera un acuerdo unánime significaría la muerte de la ciencia, consideró.

No basta decir que todo tiene matemáticas, “es un cambio de punto de vista, de ver primero las relaciones”, no la estructura de los objetos, añadió Jesús Cruz, lo cual tiene inclusive consecuencias filosóficas. Las matemáticas o la física no son lo más importante, ni ninguna ciencia en particular, sino su relación; la forma en que se construye el conocimiento científico también puede ser mirada desde las *Categorías*.

Se había hablado de la “muerte de las matemáticas”, porque “ya no nos dan más”, pero esto es desde una concepción clásica; el pensamiento categórico “reabre el panorama para poder investigar y estudiar los nuevos fenómenos”. Al ser un cambio profundo de paradigma hay resistencia, “cambiar la forma de pensar, de ver las cosas, es muy difícil”, consideró Jesús Cruz.

Reescribir “todos los fundamentos de cada una de las ramas de las ciencias” en este nuevo enfoque es una tarea muy compleja. Sin embargo, algunos acontecimientos actuales como las redes sociales ya no se explican con los anteriores paradigmas, la realidad que hemos construido ya transita hacia estas nuevas formas. 

César Alberto Saldaña

Zbigniew Oziewicz

Es originario de Polonia, estudió en San Petersburgo la licenciatura y maestría en matemática aplicada en física teórica y el doctorado en Polonia. Durante un congreso en su país natal conoció al doctor Jaime Keller, director en ese momento de la FES Cuautitlán, quien lo invitó a México, donde radica actualmente y ha conformado su grupo de trabajo.

Gregory Wene se graduó en la Universidad de Iowa, es nativo del sur de Texas. Ha estudiado matemáticas y física casi toda su vida; sus líneas de investigación van desde la geometría hasta el clima espacial. Es académico en el Departamento de Matemáticas de la Universidad de Texas en San Antonio.

En la FES Cuautitlán, los profesores Jesús Cruz, del Departamento de Física, Ernestina Chávez Rodríguez y Ángel López trabajan en distintas aplicaciones de las matemáticas y computación científica, como redes de conocimiento, minería de datos y herramientas biométricas basadas en cómputo, entre otras.

Apéndice C

Documentación CFPI

SOCIOLINGÜÍSTICA

UBICACIÓN: Tercer y cuarto semestre

HORAS: 36

IDIOMA: Español / Inglés

OBJETIVO TERMINAL

Al finalizar el módulo el alumno podrá reconocer e interpretar las diferentes maneras en que la organización social se manifiesta a través de la lengua y como ésta, a su vez, influye en la misma: así mismo será capaz de relacionar dicha interpretación con el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.

OBJETIVOS INTERMEDIOS

El alumno:

- Comprenderá el concepto y campo de desarrollo de la Sociolingüística.
- Comprenderá la relatividad cultural y lingüística de los estudios sociolingüísticos.
- Discutirá la política y planeación del lenguaje de diversos sitios en distintos momentos y las relacionará con su propia experiencia.
- Reconocerá la manera en que la lengua funciona como marcador social.
- Comprenderá e interpretará el significado social y la desigualdad social que las variedades dialectales conllevan.
- Comprenderá el modelo de Hymes.
- Comprenderá el concepto de acto verbal y dará ejemplos del mismo en conversaciones.
- Reconocerá algunos factores sociolingüísticos que influyen en la enseñanza de lenguas extranjeras.

OBJETIVOS OPERATIVOS

El alumno:

- Encontrará ejemplos de situaciones reales que son más fácilmente explicables si se les enfoca desde el punto de vista sociolingüístico.
- Establecerá la importancia de la cultura en relación a la lengua en situaciones cotidianas y en el salón de clases.
- Analizará la política y planeación del lenguaje de nuestro país.
- Identificará las diferentes maneras en que la lengua funciona como marcador social en una situación determinada.
- Establecerá la importancia de la definición de conceptos para realizar un análisis sociolingüístico.
- Analizará e interpretará diferentes conversaciones.
- Identificará la influencia de factores sociales en el desempeño de una clase de inglés como lengua extranjera.

ACTIVIDADES

- Lecturas individuales y en grupo.
- Cuestionarios.
- Discusiones.
- Análisis de situaciones que representan diversas realidades sociolingüísticas.
- Redacción de informes.
- Trabajo de investigación.

TEMARIO

1. Introducción a la sociolingüística.
 - 1.1. Definición y campo de estudio.
2. Lengua, sociedad y cultura.
 - 2.1. Relatividad cultural y relatividad lingüística.
 - 2.2. Política y planificación del lenguaje.
 - 2.3. La lengua como marcador de identidad.
3. Variedades dialectales y estilísticas.
 - 3.1. Significado social.
 - 3.2. Desigualdad social.
4. Modelo de Hymes.
5. Actos verbales.
6. Las conversaciones.
7. La sociolingüística en la enseñanza de un idioma extranjero.

EVALUACION*

Tareas	20%
Trabajo final semestral	40%
Examen final semestral	40%
	100%

*Se requiere del 80% de asistencia como mínimo para tener derecho a evaluación.

BIBLIOGRAFIA

- Bauman, Richard & Joel Sherzer (editors) Explorations in the Ethnography of Speaking. 2nd. ed. Cambridge: C.U.P., 1989.
- Berruto, Gaetano. La Sociolingüística México: Ed. Nueva Imagen, 1979.
- Brown, H. Douglas. Principles of Language Learning and Teaching. New York: Prentice Hall, 1980.
- Fasold, Ralph. The Sociolingüistics of Language. London: Ed. Basil Blackwell, 1981.
- Fishman, Joshua A. Sociolingüistics. A Brief Introduction. USA: Newbury House Publishers, 1975.
- Giglioli, Pier Paolo (editor). Language and Social Context. Great Britain: Penguin Books, 1980.
- Haugen, Einar. Dialect, Language, Nation. En: Pride, J.B. y Janet Holmes.
- Sociolinguistics. Great Britain: Harmon worth-Penguin Books, 1972.
- Love day, Leo. The Sociolinguistics of Learning and Using a Non-native Language Great Britain: Pergamon Press, 1982.
- Mc Arthur, Tom. A. Foundation Course for Language Teaching. Cambridge: C.U.P.
- Pride, J.B. (editor). Sociolinguistic Aspects of Language Learning and Teaching. Great Britain: Oxford University Press, 1981.
- Wall work, J.F. Language and People London: Heinemann, Educational Books, 1978.
- Wilkins, D.A. Linguistics in Language Teaching. London; Arnold (publishers), 1978.

LINGÜÍSTICA

UBICACIÓN: Tercer y cuarto semestre

HORAS: 36

IDIOMA: Español /Inglés

OBJETIVO TERMINAL

Al finalizar el módulo el alumno reconocerá la importancia que tienen, en la enseñanza de lenguas, las principales teorías sobre el lenguaje desarrolladas en el siglo XX; se familiarizará con la aportación de la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras, y podrá emplear sus ideas centrales en el diseño de material didáctico.

OBJETIVO INTERMEDIOS

El alumno:

- Adquirirá la capacidad de:
 - a) Exponer las ideas centrales de las principales corrientes de pensamiento sobre el lenguaje en el siglo XX.
 - b) Explicar y evaluar las implicaciones que tienen dicha ideas en la enseñanza de idiomas;
 - c) Aplicar estas ideas en una descripción lingüística (cuyo objeto se determinará de común acuerdo entre el profesor y los alumnos).
 - d) Aplicar las mencionadas ideas centrales en el diseño de materiales didácticos (que se determinarán de común acuerdo entre el profesor y los alumnos).
- Resumirá las ideas centrales de las principales corrientes de pensamiento sobre el lenguaje en el siglo XX.
- Explicará la diferencia entre lingüística y lingüística aplicada.
- Explicará la diferencia entre conducta verbal y la enseñanza de una lengua.
- Ubicará la enseñanza de una lengua dentro de una perspectiva histórica.
- Explicará y evaluará diferentes enfoques sobre la enseñanza de lenguas extranjeras: análisis contrastivo, análisis del error, análisis de la actuación ("performance") y análisis del discurso.

- Aplicará su conocimiento de los diferentes enfoques, seleccionando uno de éstos para el diseño de materiales para la enseñanza-aprendizaje de una lengua.

OBJETIVOS OPERATIVOS

El alumno:

- Llevará a cabo lecturas sobre cada tema exponiendo las ideas principales de cada uno.
- Desarrollará material didáctico para la enseñanza de una lengua basándose en un tipo de análisis.
- Participará en mesas redondas donde se discutirá sobre las principales teorías lingüísticas.
- Aplicará los conceptos aprendidos en una descripción de un tema según el punto 5 del temario del Tercer Semestre.
- Aplicará los conceptos aprendidos en el diseño de materiales según los temas presentados en el punto 6 del temario del Tercer Semestre.

ACTIVIDADES

- Cátedra.
- Discusión dirigida por el profesor.
- Seminarios sobre lecturas determinadas.
- Mesas redondas.
- Tareas individuales y por equipo.

TEMARIO

TERCER SEMESTRE

1. El estructuralismo europeo:
 - 1.1. La naturaleza del signo lingüístico.
 - 1.2. El concepto de sistema lingüístico.
 - 1.3. Implicaciones en la enseñanza del significado.
2. El generativismo:
 - 2.1. Gramáticas de referencia, pedagógicas y generativas.
 - 2.2. Reglas de reescritura y árboles estructurales.
 - 2.3. La noción de gramática universal.
 - 2.4. El concepto de interlenguaje.
3. El funcionalismo:
 - 3.1. Las funciones del lenguaje según Jakobson.
 - 3.2. Las funciones del lenguaje según Halliday.
 - 3.3. La contextualización de enunciados en la clase de lenguas.
4. La filosofía analítica.
 - 4.1. Oraciones, proposiciones y actos de habla.
 - 4.2. Cohesión y coherencia.
 - 4.3. El análisis del discurso y el enfoque comunicativo.
5. Aplicaciones en una descripción.

El tema se determinará de acuerdo a los intereses del grupo. Las opciones serán:

- a) El sistema temporal en la lengua inglesa.
- b) Un enfoque integral en el estudio del significado.
- c) Un estudio contrastivo de dos estructuras de lenguas distintas.

6. Aplicaciones en el diseño de materiales.

El tema lingüístico será el mismo del punto 5. El área de aplicación se determinará de acuerdo con los intereses del grupo. Las opciones serán:

- a) Materiales para estudiantes principiantes.
- b) Materiales de consulta.
- c) Materiales para la enseñanza de una habilidad específica.

CUARTO SEMESTRE

- 1. Repaso de las ideas centrales del estructuralismo europeo, el generativismo y el funcionalismo.
- 2. Lingüística aplicada:
 - 2.1. Introducción
 - 2.2. Análisis de lo que significa la lingüística y el termino “aplicada”.
 - 2.3. Historia de la Lingüística Aplicada.
- 3. Conducta verbal y el aprendizaje de una lengua extranjera.
 - 3.1. La gramática y la conducta verbal.
 - 3.2. Diferentes enfoques en el aprendizaje de una lengua.
 - 3.3. Factores internos y externos en el proceso del aprendizaje.
- 4. Análisis contrastivo:
 - 4.1. Perspectiva histórica.
 - 4.2. Similitudes y diferencias entre dos lenguas.
 - 4.3. Explicación y predicción de problemas en el aprendizaje de una lengua extranjera.
 - 4.4. Desarrollo de materiales para la enseñanza de una segunda lengua.
- 5. Análisis de error:
 - 5.1. El concepto del “error”.

- 5.2. Descripción y explicación de “errores”.
- 5.3. Limitaciones del análisis del error.
- 6. Análisis de la actuación:
 - 6.1. Aspectos metodológicos.
 - 6.2. Desarrollo sintáctico.
 - 6.3. Desarrollo morfológico.
 - 6.4. Desarrollo del léxico.
 - 6.5. Desarrollo fonológico.
- 7. Análisis del discurso:
 - 7.1. La conexión que existe entre el individuo y la sociedad.
 - 7.2. El intento de relacionar “lengua” y “habla” a través de la elaboración del concepto de la enunciación.

EVALUACIÓN

TERCER SEMESTRE

Proyecto de diseño de materiales	60%
Examen teórico	<u>40%</u>
	100%

CUARTO SEMESTRE

Desarrollo de material didáctico	50%
Examen teórico	<u>50%</u>
	100%

BIBLIOGRAFIA

- Allen, J.P. & Pit Corder (editors). Papers in Applied Linguistics London Oxford University Press, 1975.
- Austin, J.L. (selección de Allen y Corder). Speech acts. En: J.P.B. Allen y S.P. Corder (compiladores) Reading for Applied Linguistics, Vol. I de The Edinburgh Course in Applied Linguistics Londres: O.U.P., 1973. Pp. 37-52.
- Benveniste, Emile Problemas de Lingüística General, México: Siglo XXI, 1971.
- Halliday, M.A.K. Language Structure and Language Function. En: Lyons (compilador) New Horizons in Linguistics Harmondsworth, Middlesex: Penguin, 1970. Pp. 140-165.
- Jakobson, R. (selección de Allen y Corder) Functions of Language En: J.K.B. Allen y S.P. Corder (compiladores). Reading for Applied Linguistics, Vol. I de The Edinburgh Course in Applied Linguistics Londres: O.U.P., 1973. Pp. 53-57.
- Lyons, J. Generative Syntax. En: J.Lyons (compilador). New Horizons in Linguistics, Harmondsworth, Middlesex: Penguin, 1970. Pp 115-139.
- ---- Semantics Cambridge: C.U.P., 1977.
- ----Introduction to Theoretical Linguistics London and New York: .C.U.P., 1968.
- Quirk. R., S. Greenbaum, G. Leech & J. Svartvik. A Comprehensive Grammar of the English Language. Londres: Longman, 1985.
- Saussure, F. Course in General Linguistics. Londres: Fontana / Collins, 1974.
- Van Els, Theo et. al. Applied Linguistics and the Teaching of Foreign Languages London: Edward Arnold, 1984.
- Widdowson, H.G. Teaching Language as Communication Oxford O.U.P. 1978.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES CUAUTITLÁN
CENTRO DE IDIOMAS

CURSO DE FORMACIÓN DE PROFESORES EN IDIOMA INGLÉS
BLOQUE DE FORMACIÓN TEÓRICO-METODOLÓGICA

Programa del módulo: Lingüística I.

Ubicación: 3er. Semestre.

Duración: 20 Horas.

Semestre: 2007-2.

Idioma: Inglés / Español.

Profesor: Carlos César Jiménez.

ccesarjj@servidor.unam.mx

Objetivo general

Al finalizar el módulo, el profesor en formación identificará las principales concepciones del lenguaje desarrolladas en el siglo XX y reconocerá su relevancia para la enseñanza de lenguas.

Objetivos específicos

El profesor en formación:

- Será capaz de exponer de manera breve y concisa los principales supuestos y rasgos que caracterizan a las siguientes corrientes de pensamiento sobre el lenguaje: Estructuralismo saussureano, generativismo, funcionalismo, filosofía analítica.
- Será capaz de hacer descripciones parciales coherentes de textos e interacciones comunicativas recurriendo a conceptos teóricos provenientes de las corrientes de pensamiento estudiadas.
- Diseñará materiales didácticos sencillos teniendo en cuenta las conceptualizaciones estudiadas.

Temario

1. Introducción.

- Qué es la Lingüística.
- Cómo se relaciona la Lingüística con la enseñanza de idiomas.
- Breve panorama histórico de los estudios sobre el lenguaje.

2. Estructuralismo.

- Lingüística y semiología.
- El signo lingüístico.
- Sincronía/diacronía.
- *Langue, parole, Langage.*
- Relaciones sintagmáticas y paradigmáticas.

3. Generativismo.

- Lengua, gramática, estructura.
- Estructura superficial, estructura profunda.
- *Competence/performance*.
- Tipos de gramáticas.

4. Funcionalismo.

- Esquema de funciones según R. Jakobson.
- Listado de funciones según M.A.K. Halliday.

5. Filosofía analítica.

- El primer y el segundo Wittgenstein.
- Semánticas de condiciones de verdad.
- *Semantic meaning/pragmatic meaning*.
- Actos de habla.

6. Otras corrientes de pensamiento sobre el lenguaje (opcional).

7. Sugerencias para desarrollo de material didáctico.

Calendarización

<i>Sesión</i>	<i>Fecha</i>	<i>Tema</i>
1	Marzo 14	Introducción.
2	Marzo 28	Estructuralismo.
3	Abril 11	Estructuralismo / Sugerencias para diseño de material didáctico.
4	Abril 18	Generativismo.
5	Abril 25	Generativismo / Sugerencias para diseño de material didáctico.
6	Mayo 2	Funcionalismo.
7	Mayo 9	Funcionalismo / Sugerencias para diseño de material didáctico.
8	Mayo 16	Filosofía Analítica.
9	Mayo 23	Filosofía Analítica / Sugerencias para diseño de material didáctico.
10	Mayo 30	Examen final y entrega de trabajos finales.

Evaluación y acreditación

Evaluación y acreditación ordinarias

El curso se evaluará mediante los instrumentos que se indican en la siguiente tabla. A cada instrumento se le asignará cierto puntaje. Estos puntajes se sumarán y el resultado final servirá para determinar si el profesor en formación acredita el módulo. El puntaje máximo a obtener es 100. **El puntaje mínimo necesario para acreditar el curso es 70.**

<i>Instrumento de Evaluación</i>	<i>Organización grupal</i>	<i>Puntaje máximo</i>
5 Cuestionarios y ejercicios hechos en clase	Trabajo individual	10
5 Cuestionarios y ejercicios extra-clase (tareas)	Trabajo individual	25
Material didáctico	Trabajo en equipos de 2 ó 3 personas	25
1 Examen final (escrito)	Trabajo individual	40
Total		100

Los cuestionarios extra-clase deberán entregarse una sesión después de haber sido asignados. No se aceptarán entregas extemporáneas.

En lo que respecta al diseño de material didáctico, el profesor del grupo determinará la conformación de los equipos de trabajo y proporcionará ejemplos diversos de los tipos de materiales didácticos que podrían diseñarse. Este trabajo deberá entregarse en la última sesión del curso.

NOTA: En lo que respecta al formato, todos los trabajos deben satisfacer las pautas de presentación habituales de un trabajo universitario de investigación documental (véase Choreño, A. M. - Jiménez, C. C. *Guía para la elaboración de trabajos del CFPI-FESC*).

Evaluación y acreditación extraordinarias

Quienes no alcancen el puntaje necesario para acreditar el módulo en el período ordinario, podrán hacerlo en el período extraordinario indicado por la coordinación. Para alcanzar esta acreditación será necesario obtener por lo menos 70 de 100 puntos en un examen teórico individual oral.

Asimismo, quienes soliciten evaluación extraordinaria y hayan cursado el módulo durante el semestre 2007-2 deberán entregar todos los trabajos que hayan sido asignados durante el curso a más tardar un día antes de la aplicación del examen teórico individual oral.

Referencias

Bibliografía Básica

- Allen, J. & Corder, S. P. (editors). (1973). *The Edinburgh Course in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Akmajian, A. et. al (2001). *Linguistics: An Introduction to Language and Communication*. Cambridge, Mass: The MIT Press.
- Austin, J. L. (1975). *How to do Things with Words*. Oxford: Clarendon.
- Benveniste, Emile. (1971). *Problemas de lingüística general*. México: Siglo XXI.
- Beuchot, M. (2005). *Historia de la filosofía del lenguaje*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- De Saussure, F. (1996). *Curso de Lingüística General*. (10ª. Ed.). México: Fontamara.
- De Saussure, F. (1966). *Course in General Linguistics*. New York: McGraw-Hill.
- Escandell-Vidal, M. (1993). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel.
- Jakobson, R. (1988). El metalenguaje como problema lingüístico. En *El marco del lenguaje*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Jakobson, R. (1988). Ojeada al desarrollo de la Semiología (I). En *El marco del lenguaje*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Halliday, M.A.K. (1970) Language Structure and Language Function. En Lyons J.(ed). *New Horizons in Linguistics*. Harmondsworth: Penguin.
- Lyons, J. (1981). *Language and Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Searle, J. (1969). *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. London: Cambridge University Press.
- Searle, J. (1980). *Actos de Habla: Ensayo de filosofía del lenguaje*. Madrid: Cátedra.

Bibliografía Adicional

- Brown, D. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching*. New Jersey: Prentice Hall.
- Chomsky, N. (1985). *The Logical Structure of Linguistic Theory*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Chomsky, N. (1966). *Cartesian Linguistics: A Chapter in the History of Rationalist Thought*. New York: Harper.
- Chomsky, N. (1989). *El conocimiento del lenguaje: su naturaleza, origen y uso*. Madrid: Alianza.
- Choreño, A. M. y Jiménez, C.C. (2002) *Guía para la elaboración de trabajos del CFPI – FESC*. [Documentación interna CI-FESC]
- Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assesment*. [texto en línea en http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf]
- Davidson, D. (2001). *Inquiries into Truth and Interpretation*. Oxford: Oxford University Press.
- Davidson, D. (2005). *Truth, Language and History*. Oxford: Oxford University Press.
- Gadamer, H. G. (1976). Semantics and hermeneutics. In *Philosophical Hermeneutics*, pages 82-94. Berkeley: University of California Press.
- Gamut, L.T.F. (1991). *Logic, Language and Meaning*. Chicago: The University of Chicago Press. [BC71 G3513]
- Grice, P. (1975). Logic and Conversation. In Donald Davidson & Gilbert Harman (eds.). *The Logic of Grammar*. California: Dickenson.
- Hopcroft J. et. al. (2002). *Introducción a la teoría de autómatas, lenguajes y computación*. México: Pearson Education.
- Jakobson, R. (1988). "El siglo XX en la lingüística europea y norteamericana: movimientos y continuidad" en *El marco del lenguaje*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Jiménez, C.C. (2004) El marco europeo común de referencia para las lenguas y la comprensión teórica del conocimiento del lenguaje: exploración de una normatividad flexible para emprender acciones educativas. En *Revista FESC. Divulgación Científica multidisciplinaria*. Año 4 No.14. Octubre - Diciembre 2004.
- Lewis, D. (1972). General Semantics. In Donald Davidson & Gilbert Harman (eds.). *Semantics of Natural Language*. Dordrecht-Holland: Reidel.
- Lyons, J. (1974). *Noam Chomsky*. Barcelona: Grijalbo.
- Searle, J. (1973). *La revolución de Chomsky en lingüística*. Barcelona: Anagrama.
- Stokhof, M. *Meaning, Interpretation, Semantics*. In: D. Barker-Plummer, D. Beaver, J. van Benthem & P. Scotto di Luzio (eds), *Words, Proofs, and Diagrams*, Stanford, CSLI Press, 2002, pp. 217-40 [Texto en línea en <http://staff.science.uva.nl/~stokhof/papers.html>]
- Van Dijk, T. (1977). *Text and Context : Explorations in the Semantics and Pragmatics of Discourse*. London: Longman.
- Van Dijk, T. (1996). *La ciencia del texto: un enfoque interdisciplinario*. Mexico, D. F. : Paidós.
- Widdowson, H.G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Wittgenstein, L. (1980) *Tractatus Logico-Philosophicus*. Madrid: Alianza.
- Wittgenstein, L. (2003) *Investigaciones Filosóficas*. México: IIF – UNAM



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES CUAUTITLÁN
CENTRO DE IDIOMAS

CURSO DE FORMACIÓN DE PROFESORES EN IDIOMA INGLÉS
BLOQUE DE FORMACIÓN TEÓRICO-METODOLÓGICA

Programa del módulo: Lingüística II.

Ubicación: 4o. Semestre.

Duración: 20 Horas.

Semestre: 2007-I.

Idioma: Inglés / Español.

Profesor: Carlos César Jiménez.

ccesarjj@servidor.unam.mx

Objetivo general

Al finalizar el módulo, el profesor en formación reconocerá la relevancia que las principales concepciones del lenguaje desarrolladas en el siglo XX tienen para la enseñanza de lenguas; identificará sus principales vínculos con el conjunto de prácticas académicas que perfilan el ámbito de la lingüística aplicada y será capaz de diseñar materiales didácticos sencillos teniendo en cuenta estos horizontes teórico-metodológicos.

Objetivos específicos

El profesor en formación:

- Será capaz de exponer de manera breve y concisa los principales supuestos y rasgos que caracterizan a las siguientes corrientes de pensamiento sobre el lenguaje: Estructuralismo, generativismo, funcionalismo, filosofía analítica del lenguaje, hermenéutica, semántica formal contemporánea, análisis del discurso.
- Será capaz de hacer descripciones parciales coherentes de textos e interacciones comunicativas recurriendo a conceptos teóricos provenientes de las corrientes de pensamiento estudiadas.
- Explicará de manera sucinta las principales diferencias entre el estatuto de la lingüística y el estatuto de la lingüística aplicada.
- Esbozará la genealogía teórico-metodológica del marco común europeo de referencia para las lenguas.
- Problematizará la metodología del análisis contrastivo, el análisis del error y el análisis de la actuación.
- Utilizando textos auténticos, diseñará materiales didácticos sencillos recurriendo a un marco teórico-metodológico riguroso.

Temario

1. Linguistics, Linguistics Metatheory, and Applied Linguistics.
2. The Common European Framework of Reference for Languages: Theoretical background.
3. Review of XX Century Thoughts about Language and their Impact on Language Teaching.
4. Contrastive Analysis.
5. Error analysis.
6. Performance analysis.
7. Discourse Analysis.

Calendarización

<i>Sesión</i>	<i>Fecha</i>	<i>Tema</i>
1	Ago. 30	Linguistics, Linguistics Metatheory, and Applied Linguistics.
2	Sep. 06	The Common European Framework of Reference for Languages: Theoretical background.
3	Sep. 11	Review of XX Century Thoughts about Language and their Impact on Language Teaching.
4	Sep. 20	Review of XX Century Thoughts about Language and their Impact on Language Teaching.
5	Sep. 27	Contrastive Analysis, Error analysis, and Performance analysis. (Final project - 1 st draft)
6	Oct. 06	Contrastive Analysis, Error analysis, Performance analysis, and Discourse Analysis.
7	Oct. 11	Discourse Analysis. (Final project - 2 nd draft checking)
8	Oct. 18	Final Exam. (Final project - 2 nd draft checking)
9	Oct. 25	Final Project Presentations.
10	Nov. 03	Conclusions and Feedback.

Evaluación y acreditación

Evaluación y acreditación ordinarias

El curso se evaluará mediante los instrumentos que se indican en la siguiente tabla. Cada instrumento proporcionará un puntaje que será sumado al proporcionado por el resto y servirá para determinar si el profesor en formación acredita el módulo. El puntaje máximo a obtener es 100. **El puntaje mínimo necesario para acreditar el curso es 70.**

<i>Instrumento de Evaluación</i>	<i>Organización grupal</i>	<i>Puntaje</i>
5 Cuestionarios	Trabajo individual	30
Desarrollo y defensa (oral) de un proyecto sencillo (material didáctico)	Trabajo en equipos de 2 ó 3 personas (no más, ni menos)	35
Examen teórico final (escrito)	Trabajo individual	35
Total		100

Los cuestionarios tendrán un valor de 6 puntos cada uno y deberán entregarse debidamente contestados en la sesión posterior a la sesión en la cual hayan sido asignados (e.g. si se asigna un cuestionario en la sesión 1, éste deberá entregarse en la sesión 2; si se asigna un cuestionario en la sesión 3, éste deberá entregarse en la sesión 4, etc.). La estructura y peso porcentual de los cuestionarios se desglosan a continuación:

<i>Elemento</i>	<i>Porcentaje</i>
De 10 a 20 preguntas cerradas (opción múltiple, V/F).	20% (1.2 puntos)
De 2 a 4 preguntas abiertas.	30% (1.8 puntos)
De 1 a 2 problemas de análisis.	20% (1.2 puntos)
De 2 a 4 formulaciones de preguntas.	30% (1.8 puntos)

Las propuestas preliminares para el desarrollo del **proyecto final** deberán ser presentadas al profesor del curso a más tardar en la tercera sesión del curso. El profesor autorizará las propuestas y ofrecerá a cada equipo sugerencias para acotar y elaborar su trabajo. Teniendo en cuenta estas sugerencias se deberá entregar un primer borrador para su revisión en la sexta sesión. Asimismo, se deberá entregar un segundo borrador en la séptima u octava sesión. La versión final deberá entregarse a más tardar dos días antes de la defensa oral del proyecto. No se aceptará ningún trabajo que no haya sido autorizado, ni trabajos cuyos borradores no hayan sido revisados previamente por el profesor del curso. El proyecto deberá ser redactado en inglés en su totalidad, salvo que exista una justificación adecuada para no hacerlo y constará, por lo menos, de las siguientes secciones:

1. Motivación y justificación teórica de la propuesta.
2. Indicaciones para el profesor.
3. Material de trabajo para los estudiantes.
4. Referencias.

La defensa del proyecto se llevará a cabo ante el profesor del grupo y, de ser posible, uno o dos sinodales con amplia experiencia docente y reconocido prestigio académico, cuyas identidades se darán a conocer oportunamente.

En lo que respecta al formato, los trabajos deben satisfacer las pautas de presentación habituales de un trabajo universitario de investigación documental (véase Choreño, A. M. - Jiménez, C. C. *Guía para la elaboración de trabajos del CFPI-FESC*). No se admitirán entregas extemporáneas.

El proyecto final será evaluado de manera holística y los criterios que se tendrán en cuenta son:

1. **Formato, ortografía, gramática, puntuación.-** No se evaluarán trabajos que pasen por alto las pautas de presentación de un trabajo universitario de investigación documental, ni tampoco trabajos en los que los autores muestren un nivel de competencia lingüística inferior al avanzado.
2. **Estructura retórico-argumentativa.-** El texto debe mostrar cohesión y coherencia, y los argumentos que se ofrezcan deben ser válidos, claros y concisos.
3. **Comprensión adecuada de problemas, conceptos y tesis utilizados.-** Se recomienda limitarse a pocos conceptos para manejarlos adecuadamente, en lugar de manejar demasiados conceptos de manera inadecuada.

4. **Empleo de material auténtico.**- No se permitirá el empleo de materiales extraídos de libros de texto, o textos creados ex-profeso para la enseñanza del idioma inglés como lengua no nativa.
5. **Concordancia entre la motivación, justificación teórica y el diseño del material didáctico.**
6. **Claridad metodológica y efectividad pedagógica de la propuesta.**
7. **Complejidad y originalidad de la propuesta.**

Nota: En caso de plagio, los responsables reprobarán automáticamente el módulo.

Evaluación y acreditación extraordinarias

Quienes no alcancen el puntaje necesario para acreditar el módulo en el período ordinario, podrán hacerlo en el período extraordinario indicado por la coordinación. Para alcanzar esta acreditación será necesario obtener por lo menos 70 de 100 puntos en un examen teórico individual oral.

Asimismo, quienes soliciten evaluación extraordinaria y hayan cursado el módulo durante el semestre 2007-1 deberán entregar todos los trabajos que hayan sido asignados durante el curso a más tardar un día antes de la aplicación del examen teórico individual oral.

Referencias

Textos clásicos (lectura obligatoria)

(Debido a su complejidad y extensión, sólo se revisarán algunos fragmentos breves de estos textos) [Clave Bibliotecas UNAM]

Austin, J. L. (1975). *How to do Things with Words*. Oxford: Clarendon. [B1618.A83 H62]

Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assesment. [texto en línea en http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf]

Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton. [P291 C46]

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass.: The MIT Press. [P291 C4]

Gadamer, H. G. (1993). *Verdad y método: fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Sígueme [BD241 G32 1993]

Gadamer, H. G. (1976). Semantics and hermeneutics. In *Philosophical Hermeneutics*, pages 82-94. Berkeley: University of California Press.

Grice, P. (1975). Logic and Conversation. In Donald Davidson & Gilbert Harman (eds.). *The Logic of Grammar*. California: Dickenson.

Halliday, M.A.K. (1970) Language Structure and Language Function. En Lyons J.(ed). *New Horizons in Linguistics*. Harmondsworth: Penguin. [P49 L95]

Hymes, D. (1974). *Foundations in Sociolinguistics: An ethnographic approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania [P40 H94 1974]

Jakobson, T. Functions of Language. En Allen, J. & Corder, S. P. (editors). (1973). *The Edinburgh Course in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press. [P25 A538]

Lewis, D. (1972). General Semantics. In Donald Davidson & Gilbert Harman (eds.). *Semantics of Natural Language*. Dordrecht-Holland: Reidel.

Saussure, F. (1966). *Course in General Linguistics*. New York: McGraw-Hill. [P121 S38313]

Searle, J. (1980). *Actos de Habla: Ensayo de filosofía del lenguaje*. Madrid: Cátedra. [B840 S422]

Shannon, C. (1948). *A Mathematical Theory of Communication*. *The Bell System Technical Journal*, Vol. 27, pp. 379–423, 623–656, July - October, 1948.

Stokhof, M. *Meaning, Interpretation, Semantics*. In: D. Barker-Plummer, D. Beaver, J. van Benthem & P. Scotto di Luzio (eds), *Words, Proofs, and Diagrams*, Stanford, CSLI Press, 2002, pp. 217-40 [Texto en línea en <http://staff.science.uva.nl/~stokhof/papers.html>]

Van Dijk, T. (1977). *Text and Context : Explorations in the Semantics and Pragmatics of Discourse*. London: Longman. [P301 D53]

Wittgenstein, L. (2003) *Investigaciones Filosóficas*. México: IIF - UNAM

Textos de apoyo

- Akmajian, A. et. al (2001). *Linguistics: An Introduction to language and communication*. Cambridge, Mass: The MIT Press. [P121 A44]
- Allen, J. & Corder, S. P. (editors). (1973). *The Edinburgh Course in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press. [P25 A538]
- Brown, D. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching*. New Jersey: Prentice Hall. [P51 B75 1994]
- Celce-Murcia, Marianne (editor). (2001). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. New York: Heinle & Heinle Publishers. [PE1128.A2 T424 2001]
- Choreño, A. M. y Jiménez, C.C. (2002) *Guía para la elaboración de trabajos del CFPI – FESC*. [Documentación interna CI-FESC]
- Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assesment*. [texto en línea en http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf]
- Escandell-Vidal, M. (1993). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel. [P99.4P72 E83 1996]
- Gamut, L.T.F. (1991). *Logic, Language and Meaning*. Chicago: The University of Chicago Press. [BC71 G3513]
- Hofstadter, D. (1979). *Gödel, Escher, Bach: An Eternal Golden Braid*. New York: Vintage. [QA9.8 H63]
- Jiménez, C.C. (2004) El marco europeo común de referencia para las lenguas y la comprensión teórica del conocimiento del lenguaje: exploración de una normatividad flexible para emprender acciones educativas. En *Revista FESC. Divulgación Científica multidisciplinaria*. Año 4 No.14. Octubre - Diciembre 2004.
- Lyons, J. (1981). *Language and Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McArthur, Tom. (1983). *A Foundation Course for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press. [P106 M33]
- Van Dijk, T. (1996). *La ciencia del texto: un enfoque interdisciplinario*. Mexico, D. F. : Paidós. [P302 D55 1996]
- Widdowson, H.G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press. [P51 D53]



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES CUAUTITLÁN
CENTRO DE IDIOMAS

CURSO DE FORMACIÓN DE PROFESORES EN IDIOMA INGLÉS
BLOQUE DE FORMACIÓN TEÓRICO-METODOLÓGICA

GUÍA DE LECTURA 3: REVISIÓN DE CONCEPTOS CLÁSICOS DE LA LINGÜÍSTICA CONTEMPORÁNEA

Módulo: Lingüística II.

Semestre: 2007-I.

Profesor: Carlos César Jiménez.

ccesarji@servidor.unam.mx

1. Consulte en los textos sobre la obra de Saussure y el estructuralismo que le fueron proporcionados en el módulo de lingüística I el sentido de los siguientes términos y proporcione ejemplos de cada uno de ellos: *relación sintagmática*, *relación paradigmática*, *signo*, *significante*, *significado*, *langue*, *parole*. Si desea enriquecer su lectura, le sugerimos consultar los primeros capítulos del libro *Introducción a la Lingüística* de John Lyons y consultar la enciclopedia en línea wikipedia (<http://en.wikipedia.org/>)
2. Consulte los textos sobre funcionalismo que le fueron proporcionados en el módulo de lingüística I y conteste las siguientes preguntas: ¿Qué entienden lingüistas como R. Jakobson o M.A.K. Halliday por *función*? ¿Existen diferencias en sus concepciones? ¿Cómo categorizan Jakobson y Halliday a las funciones? ¿Cuántas funciones ó cuántos tipos de funciones distinguen? Si desea enriquecer su lectura, le sugerimos consultar los primeros capítulos del libro *Introducción a la Lingüística* de John Lyons y consultar la enciclopedia en línea wikipedia (<http://en.wikipedia.org/>)
3. Lea la introducción a la edición española, la introducción, el prefacio y los primeros dos capítulos de *Estructuras Sintácticas* de Noam Chomsky y cerciorese de haber comprendido adecuadamente los siguientes conceptos: *lengua*, *gramática*, *competencia*, *actuación*[*performance*], *estructura patente/superficial* [*surface structure*], *estructura latente/profunda* [*deep structure*], *gramaticalidad*, *teoría de L*, *teoría lingüística*. Si desea enriquecer su lectura, le sugerimos consultar los capítulos 3, 4 y 6 de *Estructuras Sintácticas* y los primeros capítulos del libro *Introducción a la Lingüística* de John Lyons.
4. Después de haber leído a Chomsky, intente construir una gramática formal que genere las siguientes oraciones: *John likes cars*, *John likes Mary*, *Mary likes John*. ¿Qué otras oraciones se pueden generar con la gramática que ha construido?
5. Después de haber leído a Chomsky, lea las copias que se le han proporcionado del libro de Hopcroft & Ullman e intente construir una gramática formal que genere números en notación decimal tales como 1.0009, 243.5, 3546, 678496, 80958575, 1234.890, 234543.4523454, etc.
6. Consulte en los textos sobre Actos de Habla que le fueron proporcionados en el módulo de lingüística I el sentido de los siguientes términos y proporcione ejemplos de cada uno de ellos: *Speech act*, *utterance act*, *illocutionary act*, *locutionary act*, *perlocutionary act*. ¿Hay alguna similitud entre el concepto de *acto de habla* y el concepto de *función*? ¿Hay alguna diferencia? Si desea enriquecer su lectura, le sugerimos consultar el libro de *Introducción a la Lingüística* de Adrian Akmajian y consultar la enciclopedia en línea wikipedia (<http://en.wikipedia.org/>)
7. Lea las primeras secciones de las *Investigaciones Filosóficas* de Ludwig Wittgenstein e intente comprender el sentido de los siguientes términos: *juego de lenguaje*, *forma de vida*. ¿Podría usted establecer algún tipo de filiación o semejanza con los conceptos de *función* y/o *acto de habla*?
8. Consulte en los textos (sobre filosofía analítica) que le fueron proporcionados en el módulo de lingüística I el sentido de los siguientes términos y proporcione ejemplos de cada uno de ellos: *utterance*, *statement*, *sentence*, *proposition*. Si desea enriquecer su lectura, le sugerimos consultar la enciclopedia en línea wikipedia (<http://en.wikipedia.org/>) o la Enciclopedia de Filosofía de Stanford (<http://plato.stanford.edu>)
9. Considerando todas las lecturas que ha hecho hasta el momento y las discusiones que ha mantenido a lo largo del CFPI, especifique qué es la Sintaxis, la Semántica, y la Pragmática y qué tipo de relaciones guardan entre sí.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES CUAUTITLÁN
CENTRO DE IDIOMAS

CURSO DE FORMACIÓN DE PROFESORES EN IDIOMA INGLÉS
BLOQUE DE FORMACIÓN TEÓRICO-METODOLÓGICA

CUESTIONARIO 3: REVISIÓN DE CONCEPTOS CLÁSICOS DE LA LINGÜÍSTICA CONTEMPORÁNEA

FECHA DE ASIGNACIÓN: 11 de Octubre del 2006.
FECHA LÍMITE DE ENTREGA: 18 de Octubre del 2006.

Módulo: Lingüística II.

Semestre: 2007-I.

Profesor: Carlos César Jiménez.

ccesarjj@servidor.unam.mx

I. EVALUACIÓN DE ENUNCIADOS (V/F/ND).

Lea cuidadosamente los siguientes enunciados y en la hoja de respuestas rellene completamente el círculo **V** si, después de analizar la información proporcionada en el curso hasta el momento, considera que el enunciado es **verdadero**; el círculo **F** si considera que el enunciado es **falso**; y el círculo **ND** si **no es posible decidir** si el enunciado es verdadero o falso. Asimismo, escriba en el recuadro correspondiente una justificación breve y concisa de su elección.

Valor de cada reactivo: **0.1 puntos**

- | | V | F | ND | |
|-----|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---|
| 1. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | En las oraciones 'Anita lava la tina' y 'Luisito desinfecta el retrete', las expresiones 'lava' y 'desinfecta' se encuentran en relación paradigmática. |
| 2. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | En la oración 'How do you handle challenge?', las expresiones 'handle' y 'challenge' se encuentran en relación sintagmática. |
| 3. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | En la mayoría de las variantes dialectales del inglés, la expresión 'colorless green ideas sleep furiously' es gramaticalmente incorrecta. |
| 4. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Oraciones distintas no pueden expresar una misma proposición. |
| 5. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Una pregunta [question] no es lo mismo que una oración interrogativa [interrogative sentence]. |
| 6. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Una función jakobsoniana es lo mismo que un acto ilocucionario/ilocutivo. |
| 7. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Los conceptos de <i>acto locucionario/locutivo</i> y <i>proposición</i> denotan lo mismo. |
| 8. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | El concepto saussureano de <i>langue</i> denota lo mismo que el concepto chomskyano <i>language</i> . |
| 9. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Un enunciado gramaticalmente incorrecto puede ser un enunciado significativo. |
| 10. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Es posible encontrar para toda expresión lingüística bien formada un significado, en sentido saussureano. |

- | | V | F | ND | |
|-----|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--|
| 11. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | En las principales variedades dialectales del inglés, una orden [command] sólo puede ser expresada apropiadamente cuando se recurre al esquema sintáctico que satisfacen oraciones como 'Close the window', 'Hold on', 'Don't open it', etc. |
| 12. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | La propuesta chomskyana no puede dar cuenta de las condiciones de verdad o aceptabilidad de una expresión lingüística. |

II. PREGUNTAS ABIERTAS. Conteste de manera tan breve y concisa como sea posible las siguientes preguntas.

1. ¿Cómo define Noam Chomsky en el libro Estructuras Sintácticas los siguientes conceptos: *lenguaje*, *competencia lingüística*?
Valor máximo de la respuesta: **0.1 puntos**
2. ¿Denotan lo mismo los conceptos *idiolecto*, *habla [parole]* y *actuación [performance]*? Justifique su respuesta.
Valor máximo de la respuesta: **0.4 puntos**
3. ¿Encuentra usted alguna relación entre los conceptos wittgensteineanos de *juego de lenguaje* y *forma de vida* y el concepto de *acto de habla*? Explique.
Valor máximo de la respuesta: **0.4 puntos**
4. ¿Qué son la Sintaxis, la Semántica y la Pragmática? ¿Qué relaciones guardan entre sí? Escriba un breve ensayo, dirigido a no especialistas, explicándolo.
Valor máximo de la respuesta: **0.9 puntos**

III. PROBLEMA.

Valor máximo: **1.2 puntos**

Construya una gramática formal que genere expresiones aritméticas bien formadas, no importa si las expresiones son verdaderas desde un punto de vista matemático. (e.g. $1232 + 2454 = 86070$, $34 - 12 = 21$, etc.) Recorra exclusivamente a números naturales (enteros positivos), i.e., 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, ...

IV. PLANTEAMIENTO DE PREGUNTAS. Plantee usted 3 preguntas interesantes sobre el tema de las sesiones 5 y 6.

Valor de máximo de las preguntas planteadas: **1.8 puntos**



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES CUAUTITLÁN
CENTRO DE IDIOMAS

CURSO DE FORMACIÓN DE PROFESORES EN IDIOMA INGLÉS
BLOQUE DE FORMACIÓN TEÓRICO-METODOLÓGICA

GUÍA DE LECTURA 4: LA HERMENÉUTICA CONTEMPORÁNEA Y LOS MODELOS INFERENCIALES DE LA COMUNICACIÓN

Módulo: Lingüística II.

Semestre: 2007-I.

Profesor: Carlos César Jiménez.

ccesarji@servidor.unam.mx

1. Lea los fragmentos seleccionados del libro *Los límites de la interpretación* de Umberto Eco. Preste atención al uso que hace de conceptos tales como *sentido literal*, *significado figurativo*, *intentio auctoris*, *intentio operis*, *intentio lectoris*, *conjetura interpretativa*, *abducción*.
2. Lea con cuidado las definiciones de Hermenéutica que se encuentra en los siguientes sitios web:
 - <http://plato.stanford.edu>
 - <http://www.ensayistas.org/critica/teoria/beuchot/>
 - <http://www.cibernous.com/glosario/alaz/hermeneutica.html>
3. En el sitio de la Enciclopedia de Filosofía de Stanford lea los párrafos dónde se habla de los siguientes autores: Filo de Alejandría, Giambattista Vico, Martín Lutero, Baruch Spinoza, Schleiermacher, Heidegger y Gadamer. No se preocupe por comprender cabalmente todos los conceptos técnico-filosóficos que se encuentran en estas secciones, trate simplemente de vincular la información que se encuentra en estos párrafos con las discusiones que se han tenido en clase. Intente en todo momento encontrar la relevancia que pueden tener estas concepciones para enriquecer su propia concepción de la comunicación verbal humana y la enseñanza de lenguas.
4. Lea cuidadosamente la primera sección (The Message Model of Communication) del capítulo 9 del libro de Lingüística de Adrian Akmajian y el texto de Daniel Chandler que se encuentra en el sitio: <http://www.aber.ac.uk/media/Documents/short/trans.html>
5. Lea las primeras dos páginas del texto clásico de Shannon, *A Mathematical Theory of Communication*, los comentarios de Warren Weaver sobre el texto de Shannon y vuelva a leer los textos de Chandler y Akmajian. (Recuerde que lo que está en cuestión no es la propuesta matemática de Shannon, sino el sacar esta propuesta de su ámbito de aplicación legítima; incluso sin considerar la propuesta de Shannon, lo que está en tela de juicio es el adoptar acríticamente la metáfora de la "transmisión de mensajes" para explicar como nos comprendemos los unos a los otros)
6. Ignorando los tecnicismos matemáticos hasta dónde le sea posible, revise las secciones 2 y 3 del texto de Shannon y reflexione en lo siguiente: Shannon presenta una serie de aproximaciones probabilísticas al inglés, con esto de alguno modo sugiere que términos sucesivos se encontrarían cada vez más cerca de expresiones correctas y con sentido. ¿Cuales cree usted que sean los alcances de la propuesta de Shannon? ¿Cree usted que son suficientes estas consideraciones probabilísticas para predecir sistemáticamente, en un contexto particular y adecuadamente restringido, el surgimiento de todo tipo de expresiones correctas y con sentido?
7. Lea cuidadosamente la sección introductoria de las notas para el curso *Radical Interpretation, hermeneutics and forms of life* de Martin Stokhof de la Universidad de Amsterdam. Intente vincular detalladamente las notas de Stokhof con los temas discutidos a lo largo del curso y con su propia concepción de la comunicación verbal humana y la enseñanza de lenguas.
8. Lea las primeras secciones del texto *Meaning, Interpretation, Semantics* de Martin Stokhof, (secciones 1 a 3.1) preste especial atención a la sección sobre Interpretación Radical. ¿Cómo se vincula este experimento mental con la hermenéutica y con la crítica a los modelos de la comunicación como transmisión de mensajes? ¿Cuál es su relevancia para la enseñanza de lenguas?



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
 FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES CUAUTITLÁN
 CENTRO DE IDIOMAS

CURSO DE FORMACIÓN DE PROFESORES EN IDIOMA INGLÉS
 BLOQUE DE FORMACIÓN TEÓRICO-METODOLÓGICA

CUESTIONARIO 4: LA HERMENÉUTICA CONTEMPORÁNEA Y LOS MODELOS INFERENCIALES DE LA COMUNICACIÓN.

FECHA DE ASIGNACIÓN: 18 de Octubre del 2006.
 FECHA LÍMITE DE ENTREGA: 25 de Octubre del 2006.

Módulo: Lingüística II.
Semestre: 2007-I.
Profesor: Carlos César Jiménez.
ccesarjj@servidor.unam.mx

I. EVALUACIÓN DE ENUNCIADOS (V/F/ND).

Lea cuidadosamente los siguientes enunciados y en la hoja de respuestas rellene completamente el círculo **V** si, después de analizar la información proporcionada en el curso hasta el momento, considera que el enunciado es **verdadero**; el círculo **F** si considera que el enunciado es **falso**; y el círculo **ND** si **no es posible decidir** si el enunciado es verdadero o falso. Asimismo, escriba en el recuadro correspondiente una justificación breve y concisa de su elección.

Valor de cada reactivo: **0.1 puntos**

- | | V | F | ND | |
|----|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--|
| 1. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | La interpretación no tiene lugar en el vacío, todo interprete trae consigo un conjunto de creencias y prejuicios que condicionan su comprensión. Por lo tanto, cualquier interpretación que un individuo haga de un texto es válida. |
| 2. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Interpretar adecuadamente un texto consiste en adivinar lo que el autor del texto pretende decir. |
| 3. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | El razonamiento que un interprete sigue para eliminar la ambigüedad sintáctica de un enunciado tal como 'They are flying planes' en un contexto particular es un razonamiento abductivo. |
| 4. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | El razonamiento que un nativo-hablante del inglés sigue para determinar, en un contexto particular, el sentido de una palabra que quizá nunca ha visto tal como 'selflessness' es un razonamiento abductivo. |
| 5. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | La constatación de que un enunciado es absurdo nos permite inferir con certeza que éste no debe ser interpretado literalmente. |
| 6. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Poder solucionar el problema de la Interpretación Radical implica que, en principio, la comunicación eficaz no requiere de la existencia de un lenguaje o código compartido entre hablantes e interpretes. |
| 7. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | La Teoría Matemática de la Comunicación de Claude Shannon no pretende dar cuenta de los problemas semánticos de la comunicación. |
| 8. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Para la Teoría Matemática de la Comunicación, desde un punto de vista informativo, un enunciado sin sentido y un enunciado significativo pueden ser equivalentes. |

- | | V | F | ND | |
|-----|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--|
| 9. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | De acuerdo con autores como Umberto Eco o Adrian Akmajian, una interpretación no literal de un enunciado supone siempre una interpretación literal previa del enunciado. |
| 10. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | La hermenéutica es una disciplina que históricamente se ha encontrado estrechamente ligada a campos tales como la teología, la jurisprudencia e incluso el psicoanálisis. |
| 11. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Un incremento en la evidencia que justifica nuestras conjeturas interpretativas mejora nuestra comprensión de un texto, pero alcanzar la comprensión total e infalible del texto es imposible. |
| 12. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Los desarrollos contemporáneos en semántica formal (lógico-matemática) no son compatibles con la hermenéutica. |

II. PREGUNTAS ABIERTAS. Conteste de manera tan breve y concisa como sea posible las siguientes preguntas.

1. Explique qué es un círculo hermenéutico (Tenga en cuenta que, por lo regular, este término denota más de un aspecto y/o momento de un proceso interpretativo).

Valor máximo de la respuesta: **0.6 puntos.**

2. Describa, a grandes rasgos, las principales diferencias que existen entre las propuestas hermenéuticas de autores tales como Vico, Spinoza o Martín Lutero, la propuesta de Schleiermacher, y las propuestas de autores tales como Heidegger o Gadamer.

Valor máximo de la respuesta: **0.4 puntos.**

3. Escriba un ensayo breve en inglés, (mínimo 3 cuartillas, máximo 10) donde contraste lo que teóricos como Adrian Akmajian o Daniel Chandler llaman modelos de la comunicación verbal como transmisión de mensajes [Transmission Models of Communication] / [The Message Model of Linguistic Communication] y los modelos inferenciales de la comunicación verbal [Inferential Models of Linguistic Communication]. (Tenga en cuenta experimentos mentales tales como el problema de la Interpretación Radical o fenómenos tales como la ironía, la identificación equivocada de referentes, etc.). Asimismo, de ser posible, señale de que manera los modelos inferenciales son afines con propuestas hermenéuticas.

Valor máximo de la respuesta: **0.8 puntos + Puntaje sección III**

III. PROBLEMA.

Valor máximo de la respuesta: **1.2 puntos**

Veáse sección II.3

IV. PLANTEAMIENTO DE PREGUNTAS. Planteé usted 3 preguntas interesantes sobre el tema de las sesiones 7 y 8.

Valor de máximo de las preguntas planteadas: **1.8 puntos**



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
 FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES CUAUTITLÁN
 CENTRO DE IDIOMAS

CURSO DE FORMACIÓN DE PROFESORES EN IDIOMA INGLÉS
 BLOQUE DE FORMACIÓN TEÓRICO-METODOLÓGICA

Semester: 2007-I. **Professor:** Carlos César Jiménez. **Date:** Oct. 25, 2006

STUDENT'S NAME:				
LINGUISTICS II - FINAL EXAM: QUESTION SHEET				
SECTION I	SECTION II	SECTION III	TOTAL	EXAM TYPE
				B
15 MARKS	15 MARKS	5 MARKS	35 MARKS	

II. STATEMENTS ASSESSMENT (T/F/ND).

Read the following sentences carefully and tell if they are **true (T)** or **false (F)**. Mark your answers on the separate answer sheet provided.

Marks: **1 each**

- | | | | |
|-----|-----------------------|-----------------------|--|
| | T | F | |
| 1. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | The CEF flexibility relies on its eclecticism. |
| 2. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | According to Umberto Eco, a non-literal interpretation of a text entails a previous literal interpretation of it. |
| 3. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | The <i>can-do</i> descriptions of the Common European Framework are not behavioristic descriptions. |
| 4. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | A command can be issued via an interrogative sentence. |
| 5. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 'colorless green ideas sleep furiously' is a grammatically correct sentence. |
| 7. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | General Linguistics knowledge is relevant for language teaching improvement. |
| 8. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | One of the goals of Applied Linguistics is solving language teaching problems. |
| 9. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 'parole' [Saussure] and 'performance' [Chomsky] are terms which can not be said to denote the same. |
| 10. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | If a descriptive grammar of a natural language is a sort of theory built using metalinguistic terms such as <i>sentence, noun phrase, verbal phrase, noun, verb, adjective, etc.</i> , a linguistic theory such as Chomsky's is a meta-theory built using meta-metalinguistic terms. |
| 11. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | The Common European Framework (CEF) can only be used in academic institutions where European dialectal variations are taught. |
| 12. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | The undeniable existence of a large set of inconsistent linguistic theories, committed to different methods and even committed to the existence of different theoretical objects, can be used to demonstrate, without a doubt, that Linguistics is not a science. |
| 13. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | A grammatically incorrect sentence can be meaningful. |
| 14. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Since interpretation does not take place <i>in vacuo</i> but against a background of views and opinions that in their turn are extended and modified by the results of the interpretation process, there are no invalid interpretations of a text. |
| 15. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | After considering the sentence 'There are many ways to cloud the mind ', it can be said that 'cloud' and 'mind' are syntagmatically and paradigmatically related. |

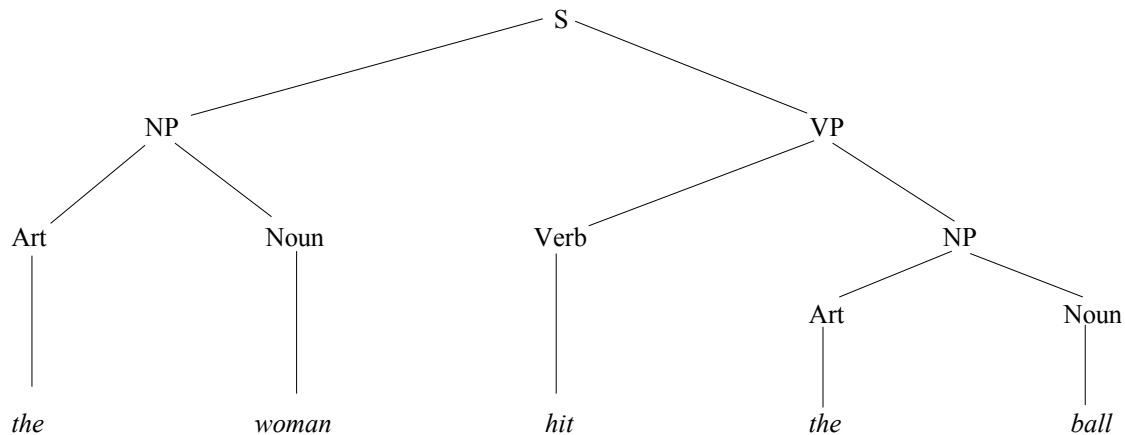
II. OPEN QUESTIONS. Read carefully the following questions and answer them concisely on the separate answer sheets provided.

1. According to the *Philosophical investigations* by Ludwig Wittgenstein, explain the following: *language-game, way of life, the city metaphor*. **(3 marks)**
2. Explain the following concepts and say how they might be related (Give examples): *utterance, statement, sentence, proposition*. **(3 marks)**
3. How are General Linguistics, Descriptive Linguistics, and Applied Linguistics related? **(3 marks)**
4. What is a hermeneutic circle? **(3 marks)**
5. According to *Syntactic Structures* by Noam Chomsky, define the following concepts: *language, grammar, competence*. **(3 marks)**

III. PROBLEM. - Analyze the formal grammar and the tree diagram shown below and answer the questions. (The tree diagram shows how the sentence '*the woman hit the ball*', belonging to the language **L(G)**, is generated using the grammar **G**). Write your answers on the answer sheets provided.

G ({NP, VP, Art, Noun, Verb}, {the, a, hit, ate, kicked, sandwich, woman, ball, boy}, R, S)

- R:
1. $S \rightarrow NP + VP$
 2. $NP \rightarrow Art + Noun$
 3. $VP \rightarrow Verb + NP$
 4. $Art \rightarrow the \mid a$
 5. $Verb \rightarrow hit \mid ate \mid kicked$
 6. $Noun \rightarrow sandwich \mid woman \mid ball \mid boy$



1. Is the sentence 'a sandwich ate the boy' an element of the language **L(G)** generated by **G**? **(1 mark)**
2. Generate two sentences using **G** and draw their derivational tree. **(2 marks)**
3. Is the language **L(G)** generated by **G** infinite or finite? If it is finite, how many sentences can be generated using **G**? **(2 marks)**

Apéndice D

Registro curso

PASD-DGAPA 2010-2

Información para registro del curso
Periodo intersemestral 2010-II

Área a actualizar: Evaluación del Aprendizaje de Lenguas Extranjeras

Título del curso: Uso de lógica y filosofía del lenguaje en el diseño de instrumentos de evaluación de la competencia lingüística (I): La competencia lectora y los reactivos V/F.

Nombre (s) del (os) ponente (s):

Carlos César Jiménez Horas/clase

Jorge Alvarez Vera Horas/clase

Horas/clase

Ponente titular*: Carlos César Jiménez

Forma de evaluación

Asistencia: 100%** Participación Trabajo Examen:

Modalidad: Curso Taller Curso-Taller

Curso-conferencia Seminario:

Fecha inicial: 26 de julio de 2010 Fecha final: 30 de julio de 2010

Turno: Matutino Vespertino Mixto

Primer horario

Horario inicial: 14:00

hh:mm

Horario final: 18:00

hh:mm

Días: _____

Segundo horario***

Horario inicial: _____

hh:mm

Horario final: _____

hh:mm

Días: _____

* El ponente titular será el responsable de asentar la evaluación del curso.

** Este porcentaje es indispensable y debe manejarse independientemente de las otras variables.

*** Se empleará en caso de que sea horario mixto.

Objetivo: _____

los participantes mejorarán su habilidad para diseñar un buen ejercicio

de evaluación de la competencia lectora de un sujeto mediante la técnica de la determinación de verdad o falsedad de un conjunto de enunciados vinculados a un texto modelo, recurriendo para ello a reglas y principios clave de los campos de la lógica y la filosofía del lenguaje contemporáneas.

Contenido:

I. Puntos de partida

1. ¿Qué es la competencia lingüística?
2. ¿Qué es un instrumento de evaluación?
3. ¿Qué es la filosofía del lenguaje?
4. ¿Qué es una lógica?

II. Panorámica suscita de algunas nociones y paradigmas útiles para el diseño

1. Las reflexiones foucaultianas sobre el examen.
2. Las reflexiones wittgensteineanas sobre el lenguaje.
3. Los diversos sentidos de la noción de contexto.
4. Una distinción clásica: Sintaxis, Semántica y Pragmática.
5. Interpretaciones elusivas: Hermenéutica y deconstrucción.
6. Las meticulosas observaciones de los filósofos analíticos clásicos y contemporáneos.
7. La pluralidad de lógicas y el sueño contemporáneo de la lógica universal.

III. El uso cuidadoso de la Lógica en el diseño de un instrumento de evaluación

1. Tipos de lectura y tipos de texto.
2. Recordando las nociones clásicas de validez y confiabilidad de una evaluación.
3. La noción de consecuencia lógica y otros conceptos básicos.
4. La problemática relación entre los lenguajes naturales y los lenguajes lógico-formales.

IV. Revisión y aplicación de algunas reglas de inferencia de diversos sistemas lógicos.

1. Lógica proposicional bivalente.
 2. Lógica cuantificacional de primer orden.
 3. Lógica proposicional modal.
 4. Lógicas polivalentes.
 5. Lógicas no-monotónicas.
-

Justificación:

Dos de los campos académicos de mayor actividad en los últimos años han sido la lógica y la filosofía del lenguaje. Los desarrollos en esta área han tenido un impacto general muy importante en áreas tales como la enseñanza de lenguas. Sin embargo, algunos de los detalles técnicos inherentes a tales planteamientos cuyas aplicaciones podrían resultar

especialmente fructíferas son desconocidos por la mayoría de los especialistas en enseñanza de lenguas. Este curso pretende subsanar tal deficiencia en lo que respecta a las técnicas de evaluación de la competencia lectora.

Requerimientos adicionales para el curso: _____

Laptop con sistema operativo GNU/Linux, proyector, tres paquetes de 100 hojas blancas, plumas y lápices de colores, plumones para pizarrón de colores.

Cupo máximo: inscritos

Requerimientos adicionales para el asistente: _____

Experiencia previa en la enseñanza y/o evaluación del aprendizaje de lenguas

Aula en la que se impartirá el curso:
Centro de Idiomas, Salón 1 – Campus 4

Vo. Bo. del Jefe de Programa

México, D.F. a 16 de abril de 2010.

Registro del ponente

Nombre:

Carlos César

Jiménez

Jiménez

Nombre (s)

Apellido paterno

Apellido materno

Nacionalidad: Mexicano

(Recuerde que si es extranjero necesita contar con el permiso de la Secretaría de Gobernación para trabajar en la UNAM, de lo contrario, no podrá cobrar sus honorarios).

RFC: JJC-750606-M29 Entidad de adscripción: FES – Cuautitlán
JJC750606
CURP: _____

Horas a pagar: 20 Tipo de pago: nómina honorarios

Horas a constatar: 20 Donación:

Horas clase: 20

Dirección: Polo Norte # 115. Col. Atlanta
Cuautitlán Izcalli, Estado de México. C.P. 54740
(calle, número, colonia, código postal, delegación, ciudad)

Teléfonos: 56231978, 56231866 58932093 044(55)40263861
Oficina Particular Otros

Correo electrónico: ccesarjj@servidor.unam.mx

Es conveniente que el ponente resuma brevemente su currículum, en un párrafo, para que aparezca en difusión lo que él considera más importante para el curso.

- Títulos y grados académicos.
- Publicaciones, conferencias, ponencias, cursos y seminarios impartidos, relacionados con el tema del curso que propone.
- Otros datos curriculares de importancia.
- Favor de no utilizar siglas, sólo en el caso de que el espacio no le sea suficiente.

Certificate of Proficiency por la Universidad de Cambridge. Sinodal y responsable de Tecnologías de la Información de la Comisión de Evaluación y Certificación de Comprensión de Lectura. Fundador de la Cátedra de Investigación "Estructuras Dinámicas del Significado". Cuenta con estudios de licenciatura en filosofía por parte de la UNAM y estudios técnicos en sistemas digitales por parte del IPN. Ha trabajado en diversos proyectos de investigación en el Instituto de Investigaciones Filosóficas en las áreas de lógica, computación, filosofía del lenguaje y filosofía de las matemáticas. Ha impartido cursos diversos para profesores de lenguas en las áreas de lingüística teórica y lingüística aplicada, así como cursos sobre el uso óptimo de tecnologías informáticas. Así mismo, ha sido ponente en varios foros nacionales e internacionales en sus diversas áreas de especialidad.

Firma del ponente

México, D.F. a 16 de abril de 2010. _____

Registro del ponente

Nombre:

Jorge Alvarez Vera
Nombre (s) Apellido paterno Apellido materno

Nacionalidad: Mexicano (Recuerde que si es extranjero necesita contar con el permiso de la Secretaría de Gobernación para trabajar en la UNAM, de lo contrario, no podrá cobrar sus honorarios).

RFC: AAVJ710322P5 Entidad de adscripción: FES – Cuautitlán
AAVJ710322HDFLRR03

CURP: _____

Horas a pagar: 20 Tipo de pago: Nómina honorarios

Horas a constatar: 20 Donación:

Horas clase: 20

Dirección: Bosque Nevado # 91. Col. Bosques de la Hacienda 1ª. Sección.
Cuautitlán Izcalli, Estado de México. C.P. 54720
(calle, número, colonia, código postal, delegación, ciudad)

Teléfonos: 56232031, 56232047 58802462 044(55)27152582
Oficina Particular Otros

Correo electrónico: alvarezveraj@yahoo.com.mx

Es conveniente que el ponente resuma brevemente su currículum, en un párrafo, para que aparezca en difusión lo que él considera más importante para el curso.

- Títulos y grados académicos.
- Publicaciones, conferencias, ponencias, cursos y seminarios impartidos, relacionados con el tema del curso que propone.
- Otros datos curriculares de importancia.
- Favor de no utilizar siglas, sólo en el caso de que el espacio no le sea suficiente.

Profesor de Asignatura “A” adscrito a la FESC. Ha impartido cursos de inglés para jóvenes y adultos en instituciones públicas y privadas. Egresado del Curso de Formación de Profesores en Idioma Inglés (CFPI) de la FESC. Participante en diversos cursos del área de lingüística, lógica y filosofía del lenguaje organizados por la cátedra de investigación de la FESC VIASC-501 “Estructuras Dinámicas del Significado”. Colaboró en la edición de un CD-ROM de trabajos varios del área de Sociolingüística para el CFPI.

Firma del ponente

México, D.F. a 16 de abril de 2010._____

Apéndice E

Protocolo MFCA–UAQ



[Protocolo de trabajo para la titulación dirigido al desarrollo profesional]

La heterogeneidad discursiva en torno a la filosofía de las matemáticas y la producción editorial con tecnologías informáticas abiertas

Carlos César Jiménez, ccesarjj@unam.mx

11 de noviembre de 2012

Resumen

Se propone fortalecer y formalizar un proyecto editorial para optimizar y difundir el quehacer literario-filosófico y propiciar la reflexión interdisciplinaria, especialmente en las áreas de lógica, filosofía de las matemáticas y ciencias del lenguaje.

Se considera, así mismo, que el paradigma en desarrollo podría ser trasladado, con las modificaciones pertinentes, a otros campos interdisciplinarios –e.g. al campo de la filosofía de la mente, las neurociencias y la descripción de algunas prácticas de introspección psicofísica sistemática, como el yoga.

El proyecto corre, principalmente, a dos niveles: 1) Por una parte, se profundiza en una exploración semiótica del discurso matemático y meta-matemático —teniendo en cuenta las discusiones contemporáneas sobre formalismo, intuicionismo y estructuralismo-categorista; 2) por otra parte, se pretende implementar una sólida infraestructura informática, basada en software libre y estándares abiertos, para optimizar y diversificar la producción editorial local en torno a estos temas. Se dará preferencia a trabajos cuyo perfil retórico-discursivo trascienda los cánones tradicionales.

Resueltos los retos técnicos inherentes a las primeras etapas de la implementación, se discutirá y prestará especial atención a los esquemas jurídicos bajo los cuáles serán generados y distribuidos los productos editoriales para garantizar, tanto su accesibilidad bajo condiciones justas a la comunidad, como también una retribución justa a los autores y profesionales involucrados en el proceso.

1. Antecedentes

Los dos ejes en torno a los cuáles se articula esta propuesta tienen una larga data.

En lo que respecta al primer punto, a lo largo de la historia encontramos una y otra vez reflexiones sobre la relevancia filosófica que tienen determinadas representaciones simbólicas. Pensemos, por ejemplo, en los personajes de los diálogos de Platón dibujando triángulos; recordemos a Euclides, pero también pensemos en el trabajo de filósofos más cercanos a nosotros como C.S. Peirce o las propuestas de Frege, Venn, e incluso Lewis Carroll en *El Juego de la lógica*. ¿Qué decir en torno a los intentos de capturar el concepto de infinito en diagramas? ¿O las exploraciones poéticas y digresiones en torno a temas y conceptos lógicos o matemáticos como las elaboradas por Ulalumé González de León en *Plagios* o Wislawa Symborska en *Poesía no completa*?

En los últimos años hay un renovado interés en varias de estas cuestiones (Véanse, por ejemplo, las referencias citadas por Greaves [15], o Barceló [5]) desde nuevos marcos teóricos. Esto tiene un impacto significativo para disciplinas tradicionales como la epistemología, la lógica, la retórica y la estética, pero también para disciplinas de reciente surgimiento como la psicología cognitiva y la filosofía de la información.

Así mismo, podemos rastrear consideraciones sistemáticas sobre la infraestructura requerida para la investigación y la evolución de las publicaciones revisadas por pares hasta el siglo XVII. Las reflexiones sobre los beneficios (o cambios revolucionarios) que este quehacer podría conllevar para la sociedad (o para los mecenas) hecha en el siglo XVIII son de sobra conocidos. Claro, hoy día, hay una revolución tecnológica que perfila nuevos retos. Sin embargo, ésta —o más bien los distintos sucesos históricos que la han perfilado— no deja de tener una filiación ético-política específica.

¿Qué sucede cuando además confluyen estos dos ejes? Es decir, cuando involucramos discursivades heterogéneas —diagramas, prosa, poesía, dibujos, etc.— en lo que escribimos y publicamos en diversos medios. ¿Qué hay cuando además son muchísimas las fuentes que tenemos que consultar, organizar y procesar?

Durante varios años, el autor de este protocolo, ha reflexionado sobre estas cuestiones, ha indagado en torno a la transformación de los procesos tradicionales de producción editorial, ha evaluado diversas plataformas y herramientas tecnológicas y se ha aventurado a diseñar y probar sistemas informáticos híbridos para atender esta problemática —no siempre con éxito. Actualmente, el autor ha encontrado interesantes soluciones parciales con recursos limitados usando exclusivamente tecnologías y estándares abiertos que ameritan un desarrollo más detallado e integral y que podrían resultar de gran utilidad para otros autores.

La propuesta, entre otras cosas, pretende cerrar más la brecha informática entre procesos de investigación documental, escritura y edición; e incluso —en una segunda etapa— difusión e interacción con los lectores. Cabe aclarar, en ese sentido —como se mencionará con más detalle en secciones subsecuentes—, que la propuesta no es reductible a una amalgama de innovaciones técnicas.

2. Descripción del campo profesional

2.1. La escritura y el quehacer filosófico institucional

Los procesos de escritura, edición y publicación de textos son algunas de las actividades inherentes al quehacer filosófico contemporáneo. Desafortunadamente, parecería que hoy en día gran parte de la producción editorial profesional de corte filosófico acaece neuróticamente bajo la famosa consigna *publish or perish* en detrimento de la calidad de lo producido y del público no iniciado.

En el mejor de los casos, a nivel nacional, prevalece la presencia de algunos cuantos editores institucionales que tienen una interesante oferta¹ allende a las revistas arbitradas y las monografías académicas locales, pero que, sin embargo, no suelen aventurarse a editar producciones efímeras o alejadas de los cánones tradicionales.²

Los filósofos profesionales, además de tener, por lo regular, una fuerte carga docente, cuentan con pocos incentivos institucionales para producir publicaciones que no reporten claros beneficios curriculares o beneficios económicos directos —como sucede ocasionalmente con algunos libros de texto. La escritura, la divulgación, el quehacer pedagógico o las interacciones filosóficas rigurosas y lúdicas fuera de los espacios académicos tradicionales suelen convertirse en algo que se hace *además* del trabajo académico “serio” y remunerado.

Por otra parte, la actual vitalidad de muchas discusiones filosóficas, así como las oportunidades que nos brindan los nuevos paradigmas y herramientas tecnológicas para coadyuvar a la generación creativa, difusión y el ágil procesamiento de información es impresionante [12]. El panorama es complejo; no sería razonable mantenerse al margen de estos cambios, ni tampoco rendirse al optimismo progresista ingenuo y soslayar los retos teóricos, técnicos y ético-políticos que los nuevos contextos nacional y global conllevan.

2.2. Los procesos de escritura y edición

Un filósofo profesional tiene que ser un hábil gestor de documentos. No sólo se requiere contar con buenos registros bibliográficos personales y una adecuada organización de textos impresos y digitales escritos por otros y él mismo; es indispensable saber gestionar de manera eficiente las notas que se toman tras llevar a cabo lecturas, al participar en debates, al esbozar los propios planteamientos, etc. Si las notas en cuestión requieren el uso recurrente de dibujos, diagramas, fórmulas, largos fragmentos en lenguas como el sánscrito, el grie-

¹Véase, por ejemplo, el catálogo del Instituto de Investigaciones Filosóficas de la UNAM[33].

²Si consideramos las tendencias en los datos estadísticos presentados por la Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana sobre los niveles de facturación y el número de ejemplares producidos en el área de filosofía por todos los editores privados registrados a nivel nacional [11], la situación no es alentadora. Cabe señalar que la CANIEM no proporciona detalles suficientes y aún es una tarea pendiente verificar cuál es la actual situación en lo que concierne a ediciones digitales; aunque los índices de las revistas arbitradas anglosajonas presentan un punto de partida relevante. A diferencia del caso nacional en lo que respecta al sector privado, estos índices muestran un incremento constante [26].

go, el japonés, etc., el trabajo se vuelve mucho más interesante pero los retos técnicos son mayores. Una buena gestión y herramientas apropiadas pueden incrementar y diversificar significativamente nuestra productividad, con todos los beneficios personales y comunitarios que esto conlleva.

Existen recomendaciones generales al respecto, pero cada filósofo desarrolla sus propias técnicas y en campos distintos se suele recurrir a distintas herramientas tecnológicas para agilizar y sistematizar la producción. Por ejemplo, en el caso particular de la lógica, la filosofía de las matemáticas y las ciencias del lenguaje, son innegables las ventajas que reporta el uso del *software* L^AT_EX. La relevancia que tiene L^AT_EX en el sector es tal, que diversas revistas del área (e.g. el *Journal of Logic, Language, and Information*³) solicitan a los autores textos editados en L^AT_EX 2_ε o alguna de sus variantes. Algunos editores no solicitan a los autores entregar sus textos formateados en L^AT_EX, pero usan T_EX o L^AT_EX internamente para *formar* las versiones que irán a prensa, como es el caso del IIF-UNAM [33]. Al respecto, no es una ventaja menor el que las *licencias para el uso* de T_EX y L^AT_EX no impongan restricciones ni cargas económicas onerosas a los autores o editores.

Así mismo, cabe destacar que —a diferencia de lo que algunos estereotipos populares sugieren— la escritura de textos filosóficos tampoco es una labor completamente individual; hecho que tiene un importante impacto metodológico ([7], [10], [12], [16], [21]).

2.3. Trascender cánones retóricos

Mucho se ha escrito sobre los diferentes rasgos que permiten categorizar a los textos literarios y académicos. Aunque no haya consenso al respecto, la industria académico-editorial *de facto* expresa sus preferencias por una categorización u otra y cada casa editorial publica ciertos tipos de texto en particular. Lo cual tiene sentido para dar orden y concierto al diálogo —como lo señaló oportunamente Gabriel Zaid hace muchos años en un famoso ensayo [32]—, pero no siempre favorece la difusión de producciones que, al romper ciertos cánones discursivos, extienden, constituyen o esclarecen nuevos (o viejos) territorios filosóficos.

De igual manera, la ortodoxia editorial impide ampliar creativamente el mercado de las personas interesadas en producciones filosóficas rigurosas. Por ejemplo, aún no es muy común toparse con ediciones en las que se recurra a gráficos cuidadosamente estructurados, imágenes, tipografías y formaciones no tradicionales, por razones que no sean meramente ilustrativas⁴. Y en general, salvo contados casos, no suele apreciarse demasiado, ni fomentarse una heterogeneidad discursiva fuerte.

En los campos de la lógica, las matemáticas, las ciencias del lenguaje —y las respectivas reflexiones filosóficas sobre ellos— es posible encontrar interesantes ejemplos de discursos heterogéneos que ameritan exploraciones más cuidadosas

³Véase <http://www.springer.com/philosophy/logic+and+philosophy+of+language/journal/10849>

⁴En matemáticas hay casos estándar en los que los gráficos juegan un papel crucial, pero también hay casos problemáticos. Algunas notas interesantes al respecto las encontramos en [28], [5], [6].

y diversos filósofos, científicos y críticos literarios contemporáneos han llevado y siguen llevando a cabo serias investigaciones al respecto⁵. El autor mismo ha procurado involucrarse en estos proyectos, ha formulado algunos⁶, y considera que sería muy fructífero seguir trabajando en ello.

Ahora bien, cuando se habla de diversificación editorial en los círculos de la filosofía académica suele sobrevalorarse la importancia de los libros de texto y los llamados “textos de divulgación”. Aunque, sin duda, creemos que tiene sentido prestar atención a este tipo de textos —y no sólo por razones económicas⁷—, consideramos que tiene sentido revalorar los textos que escapan a estos modelos canónicos⁸.

Sin duda, creemos que vale la pena reducir la distancia entre los productos terminados, los productos en proceso y los contextos en que estos emergen. En un sentido, eso significa, ciertamente, seguir manteniéndola viva la tradición de publicar artículos, réplicas, entrevistas, e incluso algunas de las discusiones que surgen en coloquios y congresos. No obstante, también queremos recuperar sistemáticamente algunas de las interacciones comunicativas y esbozos que emergen en contextos menos formales. La factibilidad de una empresa de esta naturaleza es mayor hoy en día debido al significativo descenso de los costos de producción y distribución, en particular en lo que concierne a publicaciones no impresas.

2.4. Derechos, cooperación y distribución

Es innegable que la evolución de los contextos sociales y tecnológicos en los cuales se lleva a cabo hoy en día la investigación, la edición, la publicación y la distribución de textos académicos nos imponen nuevos retos. Uno de los más álgidos es el problema de los derechos morales y patrimoniales que una persona física o moral tiene sobre un texto, o incluso sobre los múltiples fragmentos de información utilizados en la producción de obras complejas[24]. Otro problema, intrincadamente ligado al anterior, es la transformación que han experimentado los flujos de trabajo en los procesos de investigación académica[16] con la emergencia de lo que se ha llamado la *Web 2.0* —a grandes rasgos ciertos modos de

⁵Recientemente, del 24 al 26 de Octubre de 2012, en el Coloquio Internacional de Lógica, Historia y Filosofía de las Matemáticas “La cara oculta de los axiomas” llevado a cabo en la Ciudad de México se discutieron *in extenso* varias de estas cuestiones; James Brown, por ejemplo, abordó el problema del funcionamiento de los diagramas de Feynman (*The Problem of Notation: How Do Feynman Diagrams Work?*) y Axel Barceló presentó un marco para abordar el problema general de la heterogeneidad de las representaciones visuales en el discurso matemático, (*Mathematical Pictures*, [6]). Del 5 al 9 de noviembre en el XV Encuentro Internacional de Didáctica de la Lógica y el Segundo Simposio Internacional de Investigación en Lógica y Argumentación, también se presentaron algunas ponencias en este sentido (e.g. Axel Barceló *¿Existe una lógica de la argumentación visual?*).

⁶De 2006 a 2009 se abordaron algunas de estas cuestiones en los seminarios que constituyeron la Cátedra de Investigación “Estructuras Dinámicas del Significado” de la FESC–UNAM.

⁷De acuerdo a los indicadores de la CANIEM [11], la mayor producción y facturación a nivel nacional se da en libros de texto para educación básica y libros de texto para el aprendizaje de lenguas.

⁸La noción de ‘modelo canónico’ que intentamos perfilar tiene en cuenta no sólo los “contenidos” y las “formas”, sino también los “soportes materiales” y sus vínculos con los contextos de producción.

interacción social asociados a las posibilidades que han brindado determinados desarrollos tecnológicos y servicios.

Por lo regular, de manera ingenua, la comunidad académica se ha visto involucrada en esta vorágine de transformaciones y las posturas con las que cada uno de los miembros de la comunidad se compromete no siempre resultan prácticas, favorables, o justas para los diversos agentes involucrados. ¿Quiénes están involucrados además de los académicos? Ciertamente, los editores, los centros educativos públicos y privados, los estudiantes, el ciudadano que contribuye a financiar a las instituciones, las empresas que, sin apoyar directamente al financiamiento de ciertas investigaciones, suelen echar mano de los resultados publicados, etc.

En nuestra opinión, una manera apropiada de enfrentar la complejidad de la problemática debe trascender la propuesta de enmiendas triviales a la legislación sobre derechos de autor, o la redacción de contratos o “licenciamientos” *ad-hoc* entre autores, editores y “usuarios”. Se requiere promover serias discusiones al respecto, entre los diversos actores, pero sobre todo entre los miembros de la comunidad académica. Cada uno de los esquemas jurídicos conllevan diferente tipo de restricciones y cargas financieras para los involucrados y su prevalencia en el mercado conlleva consecuencias distintas (Consideremos por ejemplo el modelo *open access* donde quienes corren con los costos de la publicación no son ya los editores, sino los mismos autores, o en el mejor de los casos, las instituciones que los financian).

Así mismo, el uso regular, pero acrítico por parte de la comunidad académica de servicios en línea tales como *Facebook*, *Blogger*, *Prezi*, *Dropbox*, *SkyDrive*, *Yahoo Groups*, etc., que satisfacen necesidades específicas inmediatas y parecerían incrementar significativamente la productividad de los investigadores y autores, en algunos casos pueden conllevar efectos colaterales indeseables y no ser tan eficaces; por otro lado, el desarrollo de sitios web o plataformas integradas en línea que tienen en cuenta las peculiaridades de los flujos de trabajo[16] de los académicos o sus típicas interacciones comunicativas, así como los contextos jurídicos relevantes, ameritan una mayor atención.

Por otra parte, es importante destacar que cada día son menos las producciones editoriales académicas que se presentan en soportes materiales impresos⁹ y las tabletas de papel digital (e.g. *Amazon Kindle*¹⁰) han creado un nuevo mercado de libros electrónicos [*e-books*] que está creciendo rápidamente.

⁹Alrededor del 89 % de las revistas arbitradas se pueden consultar en línea [26]. Esto ha reducido parcialmente los costos de producción para los editores, al transferir, en un momento dado, los costos de impresión al lector. Consideremos también que, regularmente el lector promedio de una revista arbitrada tiene acceso a las publicaciones vía instituciones universitarias, éstas son quienes directamente suelen pagar a los editores. Por otro lado, como ya lo habíamos mencionado previamente, modelos como el *Open Access* liberan aún más de carga financiera a los editores transfiriendo costos a los autores o las instituciones que los respaldan. Imaginemos el impacto que puede llegar a tener esto cuando las instituciones educativas o centros de investigación públicos de un país en vías de desarrollo enfrentan fuertes recortes presupuestales.

¹⁰No confundir con las tabletas tipo *iPad*, cuya presencia es igualmente relevante pero en otro sentido.

En términos prácticos, “inventar el hilo negro”, dada la amplia oferta que se encuentra en el mercado, no es una solución razonable, sí lo es, por otro lado proponer una sensata integración de las herramientas disponibles acorde a las necesidades específicas de un campo disciplinario, multidisciplinario o interdisciplinario¹¹ y promover una seria discusión sobre el desarrollo de nuevas normatividades y la razonada sujeción a las existentes, en pro del conocimiento público, el bienestar social y un sólido desarrollo académico-profesional.

3. Objetivos y resultados esperados

El objetivo principal es *optimizar de manera significativa y mensurable el quehacer literario-filosófico, en términos de producción textual, distribución e interacción estratégica en línea*. Con ello esperamos contribuir, tanto al fortalecimiento de las reflexiones interdisciplinarias y multidisciplinarias rigurosas, como a cerrar las brechas comunicativas entre distintos sectores de la comunidad académica y no académica. Concretamente, en una primera etapa, esto significa:

1. La formalización jurídico-administrativa de una editorial cuyos principales productos serán textos literario-filosóficos en soportes digitales con estructuras discursivas notablemente heteróneas; en este sentido, se brindará especial atención al diseño gráfico editorial. La primera colección —o línea editorial— se articulará en torno al campo interdisciplinario de la lógica, la filosofía de la matemáticas y las ciencias del lenguaje.
2. La implementación de un conjunto de sistemas informáticos¹² de (A) apoyo a la investigación y la escritura; y (B) apoyo a la producción y la distribución editoriales. Desde un punto de vista técnico, a grandes rasgos, la implementación consiste esencialmente en el uso sistemático de estándares abiertos y adaptaciones de un gestor de contenidos robusto basado en software libre, corriendo en servidores privados GNU/Linux. Desde un punto de vista más amplio, esto requiere prestar atención cuidadosa a los habituales flujos del trabajo académico e intervenir en ellos.
3. Ahondar y extender el trabajo de investigación propio sobre la heterogeneidad discursiva; especialmente, en el campo de la filosofía de las matemáticas. Aunada a la implementación de los sistemas informáticos de apoyo, la expectativa es que dicha indagación se traduzca en una eficiente producción paralela de textos de “divulgación” y artículos para ser colocados en revistas arbitradas tradicionales.

Los datos “duros” que presentan los especialistas, indican que los académicos en promedio publican un artículo en una revista arbitrada al año, ó dos

¹¹Una integración de esta naturaleza requiere mucho más que hacer un inventario y selección sistemáticos.

¹²Asumimos que dicha implementación conllevará el sujetarse a un conjunto mínimo y explícito de “políticas de uso”.

si pertenecen al área de ciencias [26]. Por otra parte, hay quienes arguyen que es posible escribir un artículo para una revista arbitrada en 12 semanas, si se tienen trabajos previos, e.g., ponencias, trabajos escolares, tesis, etc. [7]. Asumiendo que lo anterior es el caso, un cálculo elemental nos permite inferir que, si contamos con 48 semanas de trabajo al año, deberíamos de ser capaces de colocar 4 artículos al año en revistas arbitradas. Como lo mencionamos en las primeras secciones, dada la carga de trabajo habitual de los profesionales de la filosofía en México, este último número no parece plausible en nuestro contexto. Sin embargo, esto nos permite precisar límites claros para medir el éxito de nuestra propuesta¹³. Colocar en el transcurso de un año por lo menos un artículo en una revista arbitrada, además de otras producciones editoriales en otros medios indicaría que hemos alcanzado un nivel de productividad promedio. Lograr colocar hasta 4 artículos, o incluso más, durante ese mismo período indicaría un éxito excepcional si además estamos generando productos editoriales de alta calidad en formatos no canónicos en otros medios. Siendo cautos podríamos esperar la colocación de un artículo en una revista arbitrada durante el primer año; dos, durante el segundo y, por lo menos, el doble de otros productos editoriales.

4. Promover la discusión local —vía un coloquio— en torno a la relevancia ético-política de los principales esquemas jurídicos bajo los cuales se producen y distribuyen, a nivel nacional e internacional, las producciones editoriales científico-filosóficas y literario-filosóficas, tanto impresas como digitales. Generar un catálogo comentado de dichos esquemas y hacer las asignaciones relevantes de estos esquemas a las producciones que editaremos.

En una segunda etapa, buscaremos involucrar a más colegas del área en nuestro proyecto de infraestructura. De tener éxito en ello, incitaremos y brindaremos apoyo directo a otros sectores de la comunidad para replicar y adaptar nuestro modelo. En particular, consideramos, que hay condiciones propicias en la zona centro del país (Quéretaro–Ciudad de México) para promover una interesante réplica a mediano plazo entre quienes interactúan en el espacio de la filosofía de la mente, las neurociencias, la psicología budista y el yoga¹⁴.

4. Procedimientos y recursos

Considerando los objetivos específicos correspondientes a la primera etapa de nuestro proyecto, estos son los procedimientos que seguiremos:

¹³Aunque debe quedar claro que, en última instancia, estamos convencidos de que la relevancia del trabajo filosófico trasciende lo cuantitativo.

¹⁴Consideramos que aquí uno de los criterios para definir una línea editorial puede ser también la heterogeneidad discursiva; por ejemplo, la articulación de los discursos en primera persona (e.g. la fenomenología) y tercera persona, el discurso normativo y el descriptivo, lo secular y lo devocional, etc.

4.1. Formalización proyecto editorial

En lo que respecta al primer punto, continuaremos con la organización logístico-administrativa y financiera de un proyecto editorial asociado al dominio *juegosdelenguaje.com* comenzada un par de años atrás con apoyo de Adam Paul Domínguez Noguez, estudiante del último semestre de la licenciatura en Administración de la Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán (FESC) de la UNAM y egresado de la Especialización Editorial 2011 del Centro Editorial Versal. Se buscará el registro formal del proyecto ante las instancias públicas correspondientes y se propondrán diversas alternativas de financiamiento.

Así mismo, definiremos con más detalle nuestras líneas editoriales y se extenderá de manera personal la invitación a participar en el comité editorial a otros filósofos, científicos, escritores y diseñadores cuyos intereses sean afines a los nuestros y cuenten con una sólida experiencia profesional que los respalde.

Se considerará la posibilidad de contar con el apoyo de estudiantes de las licenciaturas en Administración, Contaduría, o de Diseño y Comunicación Visual especializados en producción editorial, vía un programa multidisciplinario de servicio social registrado en la FESC-UNAM. Para participar en este programa, los estudiantes no tienen que estar necesariamente matriculados en la FESC, o en alguna otra facultad de la UNAM; podrían, por ejemplo, ser estudiantes de la UAQ.

4.2. Desarrollo de infraestructura

Para la infraestructura informática se recurrirá el gestor de contenidos de código abierto Drupal 7 ([27],[29]) y se tendrán en cuenta, entre otras, las recomendaciones para el desarrollo compiladas por el departamento de salud de los Estados Unidos en 2006 [30]. El trabajo se dividirá en dos bloques. A) Bloque de apoyo a la investigación y producción textual; y B) Bloque de apoyo a la producción editorial y distribución. El autor de este protocolo trabajará directamente en el primero de estos bloques y supervisará el desarrollo del segundo, hecho por estudiantes de informática.

A los estudiantes interesados en apoyarnos, se les liberará su servicio social, vía el mismo programa multi-disciplinario que se mencionó en el apartado previo. Dados los requerimientos del proyecto, consideraremos, incluso la posibilidad de que algunos estudiantes desarrollen bajo nuestra asesoría o co-asesoría algún proyecto de tesis de licenciatura.

En etapas posteriores de desarrollo y una vez que se hayan encontrado esquemas de financiamiento viables, se espera poder otorgar algún tipo de beca para estudiantes o pagos para personal interesado en dar mantenimiento regular a la infraestructura desarrollada; en particular, la correspondiente al bloque B.

La evaluación de la eficacia del bloque A, será verificada directamente por el autor de este protocolo y se invitará a probar el sistema a colegas que se encuentren trabajando en áreas afines; por ejemplo, académicos de la FESC, de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL), la Facultad de Ciencias (FC), o el Instituto de Investigaciones Filosóficas (IIF) de la UNAM.

4.3. Investigación y producción textual

Recordando la famosa metáfora formulada por Otto Neurath sobre la nave¹⁵ que se reconstruye a mar abierto mientras uno navega en ella, de manera análoga pretendemos continuar con nuestro trabajo filosófico regular en las áreas de lógica, filosofía de las matemáticas y ciencias del lenguaje mientras se optimiza la infraestructura informática necesaria para llevarlo a cabo.

Al hacerlo recurriremos a las sugerencias para incrementar la productividad académica hechas por autores como Joan Bolker [8] y Wendy Belcher [7]. Tendremos en cuenta, también las sugerencias directas de diversos colegas altamente productivos y buscaremos integrar y aplicar diversos métodos para mejorar el uso del tiempo y optimizar nuestras estrategias de lectura, redacción y expresión simbólica en soportes digitales.

Mantendremos un contacto estrecho con los colegas, del área centro del país, que estén desarrollando investigaciones similares. En particular, procuraremos seguir participando quincenalmente en el seminario de Teoría de Conjuntos y Filosofía de las Matemáticas organizado por Cristián Gutierrez, profesor de la FFyL.

Buscaremos, así mismo, organizar o participar en algún seminario análogo en la UAQ, ya sea en la facultad de filosofía, ciencias, o lenguas. O, en su defecto, buscaremos asistir a alguna clase de la licenciatura o posgrado en matemáticas donde se aborden algunas de las cuestiones que nos interesan.

Procuraremos también estrechar el contacto con académicos del área de Diseño y Comunicación Visual tanto en la UNAM como en la UAQ con el fin de crear, en un mediano plazo, un seminario que tenga lugar, por lo menos una vez al mes —podría ser mediante un enlace vía videoconferencia—, en el cuál se discutan los problemas de diseño editorial relevantes para nuestra área de interés.

Por otra parte en tanto que el incremento de la productividad no es un asunto exclusivamente personal, buscaremos constituir un círculo de trabajo, para compartir estrategias con otros. Los miembros de ese círculo podrían ser los mismos colegas de nuestra área de especialidad u otros estudiantes de la MFCA.

4.4. Discusión sobre derechos

En lo que atañe a este punto, tras retomar el trabajo hecho con Adam Paul Domínguez en torno a la problemática de los derechos de autor, una vez que tengamos un significativo grado de avance en nuestros primeros tres objetivos, buscaremos organizar con académicos y estudiantes de la MFCA un coloquio sobre estas cuestiones. Consideramos que éste podría tener lugar en 2014, en la UAQ, o en la UAQ enlazada con la UNAM vía videoconferencia.

¹⁵“We are like sailors who on the open sea must reconstruct their ship but are never able to start afresh from the bottom.”

5. Inserción en las líneas de la MFCA

El anclaje principal del presente proyecto se encuentra en la línea de generación y aplicación del conocimiento de **Filosofía de la Ciencia y la Tecnología**. Esto debido a que el *análisis de la heterogeneidad discursiva de la lógica, las matemáticas, las ciencias del lenguaje y las reflexiones filosóficas sobre estas disciplinas* es uno de los centros de atención de nuestra propuesta. El segundo foco implica una *intervención clara sobre las prácticas de producción textual e intercomunicación de una comunidad académica, prestando atención directa a herramientas y condicionantes tecnológicos, con el fin de optimizarlas, y cerrar las brechas que dicha comunidad guarda con otras comunidades* —consideramos que dicha intervención podría replicarse, haciendo las adaptaciones pertinentes, en otros ámbitos multidisciplinarios e interdisciplinarios.

Sin embargo, se abreva también en los campos de la **Filosofía Política y Social** ya que se tienen en cuenta y *se discuten directamente los problemas inherentes al derecho de acceso, modificación, duplicación y distribución de la información impresa y digital*.

Referencias

- [1] Adriaans, Pieter. (2010). Information. En Edward N. Zalta (ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2012 Edition). Disponible en <http://plato.stanford.edu/archives/win2012/entries/information/>.
- [2] Appel, Andrew. (2012, abril 18). Contract hacking and community organizing. En *Freedom to tinker: research and expert commentary on digital technologies in public life* [Blog alojado por el *Center for Information Technology Policy* de la Universidad de Princeton]. Disponible en: <https://freedom-to-tinker.com/blog/appel/>.
- [3] Appel, Andrew. (2012, abril 17). Modest Proposals for Academic Authors. En *Freedom to tinker: research and expert commentary on digital technologies in public life* [Blog alojado por el *Center for Information Technology Policy* de la universidad de Princeton]. Disponible en: <https://freedom-to-tinker.com/blog/appel/>.
- [4] Appel, Andrew. (2012, abril 16). Copyright in Scholarly Publishing. En *Freedom to tinker: research and expert commentary on digital technologies in public life* [Blog alojado por el *Center for Information Technology Policy* de la universidad de Princeton]. Disponible en: <https://freedom-to-tinker.com/blog/appel/>.
- [5] Barceló Aspeitia, Axel Arturo. (2012). Words and Images. En *Argumentation*, 12(3):355–368.
- [6] Barceló Aspeitia, Axel Arturo. (2012). Mathematical Pictures [Versión preliminar no publicada, noviembre 2012].

- [7] Belcher, Wendy Laura. (2009). *Writing your Journal Article in 12 Weeks: A Guide to Academic Publishing Success*. Los Angeles: Sage Publications, Inc.
- [8] Bolker, Joan. (1998). *Writing your Dissertation in 15 Minutes a Day: A Guide to Starting, Revising, and Finishing Your Doctoral Thesis*. Nueva York: Henry Holt and Company, LLC.
- [9] Bynum, Terrell. (2011). Computer and Information Ethics. En Edward N. Zalta (ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Spring 2011 Edition). Disponible en <http://plato.stanford.edu/archives/spr2010/entries/ethics-computer/>.
- [10] Brown, Tracey. (comp.). (2004). *Peer Review and the Acceptance of New Scientific Ideas: Discussion paper from a Working Party on equipping the public with an understanding of peer review*. London: Sense About Science.
- [11] Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana. (2010). *Principales indicadores del sector editorial mexicano 2009*. México: Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana.
- [12] Cope, Bill y Phillips, Angus. (2009). Signs of epistemic disruption: transformations in the knowledge system of the academic journal. En Cope, Bill y Phillips, Angus. (Eds.). (2009). *The Future of the academic journal*. Oxford: Chandos.
- [13] Franssen, Maarten, Lokhorst, Gert-Jan y van de Poel, Ibo. (2010). Philosophy of Technology. En Edward N. Zalta (ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Spring 2010 Edition). Disponible en <http://plato.stanford.edu/archives/spr2010/entries/technology/>.
- [14] González Quirós, José Luis y Gherab, Karim. (2009). Arguments for an open model of e-science. En Cope, Bill y Phillips, Angus. (Eds.). (2009). *The Future of the academic journal*. Oxford: Chandos.
- [15] Greaves, Mark. *The Philosophical Status of Diagrams*. California: Center for the Study of Language and Information Stanford Publications.
- [16] van der Heyden, Michiel y de Vries, Ale. (2009). Effects of the internet lifecycle on product development. En Cope, Bill y Phillips, Angus. (Eds.). (2009). *The Future of the academic journal*. Oxford: Chandos.
- [17] Knuth, Donald. (1986). *Computers & Typesetting, Volume A: The T_EXbook*. California: Addison-Wesley Professional.
- [18] Knuth, Donald. (1986). *Computers & Typesetting, Volume B: T_EX: The program*. California: Addison-Wesley Professional.
- [19] Luque, Donado, et. al. (1999). Razonando con colores. En *Tecné, Episteme y Didaxis*, Núm.5. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

- [20] Markey, Nicolas. (octubre 2009). *Tame the BeaST: The B to X of Bib_{TEX}(versión 1.4)*. Disponible en <http://www.ctan.org/tex-archive/info/bibtex/tamethebeast/>.
- [21] Morris, Sally. (2009). ‘The tiger in the corner’: will journals matter to tomorrow’s scholars? En Cope, Bill y Philips, Angus. (Eds.). (2009). *The Future of the academic journal*. Oxford: Chandos.
- [22] Oetiker, Tobias, et.al. (2005). *The Not So Short Introduction to L^AT_EX 2_ε or L^AT_EX 2_ε in 133 minutes*. Disponible en <http://www.ctan.org/tex-archive/info/lshort/english/>.
- [23] Phillips, Angus. (2009). Business models in journals publishing. En Cope, Bill y Philips, Angus. (Eds.). (2009). *The Future of the academic journal*. Oxford: Chandos.
- [24] Saunders, Joss y Smith, Simon. (2009). The future of the copyright: what are the pressures on the present system? En Cope, Bill y Philips, Angus. (Eds.). (2009). *The Future of the academic journal* Oxford : Chandos.
- [25] Sullins, John. (2010). Information Technology and Moral Values. En Edward N. Zalta (ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Fall 2012 Edition). Disponible en <http://plato.stanford.edu/archives/fall2012/entries/it-moral-values/>.
- [26] Tenopir, Carol y King, Donald W. (2009). The growth of journals publishing. En Cope, Bill y Philips, Angus. (Eds.). (2009). *The Future of the academic journal*. Oxford: Chandos.
- [27] Tomlinson, Todd. (2010). *Beginning Drupal 7*. Nueva York: Apress.
- [28] Torres Álcara, Carlos. (noviembre 2009). De la matemática clásica a la matemática moderna: Hilbert y el esquematismo kantiano. En *Diánoia* LIV(63):37–70.
- [29] Townsend, Robert J. et. al. (2010). *Foundation Drupal 7*. Nueva York: Apress.
- [30] U.S. Department of Health and Human Services. (2006). *Research-Based Web Design & Usability Guidelines (Enlarged/Expanded edition)*. Washington: U.S. Government Printing Office.
- [31] Centro Editorial Versal. (2011). *Material Didáctico–Especialización Editorial 2011 [Módulos I. Planeación, Gerencia y Mercado; II. Producción Editorial; VI. Diseño Gráfico Editorial]*. México: Centro Editorial Versal.
- [32] Zaid, Gabriel. (1996). *Los demasiados libros*. Barcelona: Anagrama.
- [33] Ziri6n Quijano, Antonio. (noviembre 2009). Reseña del ‘Catálogo hist6rico de publicaciones del Instituto de Investigaciones Filos6ficas 1940–2007’, Carolina Celorio (comp.), 2008. En *Diánoia*, v.54, n.63. México.