



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MEXICO

03070
20
1987

UNIDAD ACADÉMICA DE LOS CICLOS PROFESIONAL Y DE POSTGRADO DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
Y
CENTRO DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

DISEÑO ALTERNATIVO EN LINGÜÍSTICA APLICADA

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRIA EN LINGÜÍSTICA APLICADA
P R E S E N T A:
JOAQUIN MEZA CORIA

MEXICO, D. F.

1 9 8 7.

TESIS CON FALLA DE GRADO





Universidad Nacional
Autónoma de México



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 está 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.

INDICE GENERAL

| | |
|--|-----|
| Introducción | 1 |
| CAPITULO 1 | |
| 1.1 Problemas en torno a la exposición del <u>Primer Curso de Metodología de la</u> <u>Enseñanza de la Lengua Inglesa</u> | 1 |
| 1.2 El modelo de diseño utilizado actualmente en la Lingüística Aplicada | 26 |
| 1.3 Panorama de la disciplina del diseño | 48 |
| 1.4 Valoración del modelo de diseño utilizado actualmente en la Lingüística Aplicada | 68 |
| Notas | 75 |
| CAPITULO 2 | |
| 2.1 Presentación del 'marco de diseño alternativo para la Lingüística Aplicada' | 84 |
| 2.2 Exposición de los componentes del 'marco de diseño alternativo para la Lingüística Aplicada' y del proceso de diseño del <u>Primer Curso de Metodología</u> <u>de la Enseñanza de la Lengua Inglesa</u> | 91 |
| Notas | 185 |
| Conclusiones Generales | 189 |
| Bibliografía General | 200 |

INTRODUCCION

El presente trabajo se enmarca en el contexto de la práctica de la Lingüística Aplicada en el campo de la enseñanza de lenguas en México y tiene como objetivo principal la presentación de:

- 1) el diseño del curso de formación docente denominado Primer Curso de Metodología de la Enseñanza de la Lengua Inglesa, que se dirigió a los maestros de inglés como lengua extranjera de las Escuelas Preparatorias Federales por Cooperación y particulares incorporadas a la Secretaría de Educación Pública (SEP) y fue impartido en el año de 1982; y
- 2) el instrumento de diseño denominado 'marco de diseño alternativo para la lingüística aplicada'.

La presentación del primero responde a la intención inicial del sustentante de la tesis de registrar y discutir su primer trabajo práctico como egresado de la primera generación (1979-1981) del programa de Maestría en Lingüística Aplicada de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

El segundo se presenta en su calidad de medio adecuado para cumplir la intención inicial y, al mismo tiempo, como un instrumento potencialmente capaz de dar cuenta de manera integral de los diseños de lingüística aplicada que en este trabajo se han tipificado como alternativos, y de los cuales el Primer Curso es sólo un ejemplo.

La tesis consta de dos capítulos. El primero está constituido por cuatro de las etapas más relevantes del proceso que se realizó para poder culminar la tesis. El segundo consta de la presentación del 'marco de diseño alternativo para la lingüística aplicada' en el contexto de la corriente de diseño alternativo, así como de la exposición simultánea del Primer Curso y de los conceptos que integran el 'marco'.

En la etapa 1.1 se expone la problemática que se presentó al querer comunicar la experiencia del diseño del curso de formación docente, por una inconsistencia aparente en la aplicación de los conocimientos de lingüística aplicada, debido a que en el proceso de diseño no se realizó un análisis de necesidades adecuado. Este parecía indicar que se trataba de un trabajo ubicado en la tradición de subjetividad de la planeación de la enseñanza de lenguas en el país, más que en la corriente actual de progreso que la Lingüística Aplicada busca promover. Sin embargo, había indicios de que la experiencia había sido una contribución positiva al campo de la enseñanza del inglés en el país, y con base en ello se reconstruyó el proceso de diseño del cur-

so con el fin de entender su naturaleza y los problemas advertidos.

La reconstrucción permitió aclarar que el curso es una legítima respuesta de lingüística aplicada a las necesidades de un entorno educativo específico y que la "inconsistencia" detectada responde a las circunstancias en que surge el proyecto: tiempo limitado y dispersión del grupo-meta a lo largo y a lo ancho de la República Mexicana.

Finalmente, en esta etapa se argumenta que el tipo de diseños ejemplificado por el curso de formación docente en cuestión es el más conveniente para satisfacer las necesidades del complejo entorno constituido por instituciones del tipo de las preparatorias federales por cooperación. También se plantea como el adecuado para situaciones informales de aprendizaje como las de los subempleados del turismo y de los trabajadores migratorios.

En la etapa 1.2 se expone la exploración de informaciones relevantes al diseño de lingüística aplicada que se hizo con el fin de derivar de ellas un parámetro adecuado para valorar el diseño del Primer Curso. Esta exploración incluyó las informaciones acerca de las materias de Diseño de Cursos y Diseño de Materiales del programa de maestría y los modelos de diseño de cursos más difundidos en el campo de la Lingüística Aplicada.

Resultado de la exploración fue el constructo denominado Modelo de Currículum, el cual, con conceptos y lineamientos metodológicos comprendidos en las etapas de diseño de sílabo, producción y evaluación, es capaz de dar cuenta de los diseños que actualmente se realizan en Lingüística Aplicada para beneficio del campo de la enseñanza de lenguas. Este constructo se expone por medio de una representación gráfica y un glosario de los conceptos que lo integran.

El modelo de diseño que se infirió en la exploración resultó inadecuado e insuficiente para el propósito para el cual fue creado, principalmente por considerar que su utilidad se reduce a dar cuenta de procesos de diseño de cursos de lenguas, excluyendo los diseños de cursos de formación docente. Además, porque con sólo una etapa sistemática -diseño de sílabo- la valoración de un diseño de curso que no cumpla con los lineamientos de esa etapa, automáticamente resulta negativa.

La etapa concluye con un replanteamiento de la problemática en los siguientes términos: lo que se tenía en juego no era sólo la calidad del diseño del curso en términos del modelo inferido, sino también la insuficiencia de éste para dar cuenta de diseños de lingüística aplicada diferentes a los que con él se realizan.

En la etapa 1.3 se exponen los conocimientos de la disciplina del diseño que sirvieron para describir el proceso de

diseño del Primer Curso y que condujeron a la elaboración del 'marco de diseño alternativo para la lingüística aplicada'. En una visión panorámica de tales conocimientos se nota un movimiento de búsqueda de nuevos métodos de diseño consistentes con el reconocimiento de la esencia transformadora del diseño y con la necesidad de rebasar las limitaciones del diseño tradicional para resolver los problemas de la realidad actual.

En la etapa 1.4 se exponen los argumentos que permitieron valorar el modelo de diseño inferido en la etapa 1.2 como un modelo de diseño tradicional, que no por ello deja de tener una funcionalidad y utilidad para el presente y el futuro en la realidad 'sencilla' de las instituciones mayores de educación formal del país.

En la etapa 2.1 se presenta el 'marco de diseño alternativo para la lingüística aplicada' en su calidad de constructo adecuado para la presentación del Primer Curso, así como en su calidad de un primer paso hacia la búsqueda de un método de diseño que posibilite la satisfacción eficiente de las necesidades de la enseñanza de lenguas en la realidad 'compleja' en que se ubican algunos subsistemas educativos, así como situaciones informales de aprendizaje de lenguas en el país.

El contexto de la presentación lo constituye una corriente de diseño que representa una alternativa al diseño que actualmente se realiza en la Lingüística Aplicada, en los rubros de

intencionalidad, concepto del perceptor y metodología. En esta corriente, la intencionalidad se asocia con la capacidad del diseño para incidir en la evolución del entorno social; el perceptor se asocia con su condición de 'participante' en el proceso de diseño, capaz de ser fuente de información y hasta de revertir el proceso, y la metodología se fundamenta en la concepción de que la búsqueda de soluciones no debe seguir caminos únicos, sino combinar todo lo que sea posible para encontrar aquellas que sean satisfactorias y congruentes con las principales dimensiones de la sociedad: social, política e ideológica.

En la etapa 2.2 el trabajo de tesis se concluye con la definición de los conceptos que integran el 'marco de diseño alternativo para la lingüística aplicada' y, paralelamente, la presentación de las partes del proceso de diseño del Primer Curso que a cada uno de ellos corresponde.

CAPITULO 1

1.1 Problemas en torno a la exposición del Primer Curso de Metodología de la Enseñanza de la Lengua Inglesa

La intención inicial de este trabajo fue el registrar y discutir la realización integral del curso de formación docente denominado Primer Curso de Metodología de la Enseñanza de la Lengua Inglesa, que se dirigió a los profesores de inglés de las Escuelas Preparatorias Federales por Cooperación y particulares incorporadas a la Secretaría de Educación Pública (SEP), durante la primera mitad del año de 1982.

Las principales razones que motivaron dicho objetivo fueron:

- poder comunicar amplia y sistemáticamente a otros lingüistas aplicados la experiencia de elaborar un curso en condiciones distintas a las consideradas usualmente en los trabajos sobre diseño de cursos (pero muy comunes en la realidad).
- reflexionar sobre la capacitación para el desarrollo de cursos proporcionada por el programa de Maestría en Lingüística Aplicada.

Estas razones parecían estar avaladas por la enorme aceptación del curso entre los profesores a los que se dirigió y las autoridades educativas que lo patrocinaron. Además, porque un informe global de la experiencia presentado en foros de México y los Estados Unidos despertó gran interés.¹

Aparte de las razones anteriores, por supuesto, hubo motivos personales. El Primer Curso era mi primer trabajo práctico como egresado de la maestría y me sentía orgulloso de él.

No obstante, el logro de tal propósito pareció coartarse cuando, con la intención de que la comunicación rebasara un carácter puramente descriptivo, se inició una evaluación de la experiencia a la luz de los contenidos del programa de maestría.

Ante la inexistencia de contenidos específicamente relacionados con el diseño de cursos de formación de profesores, la evaluación se realizó con relación a los de la materia de Diseño de Cursos (de lengua). De inmediato surgió una problemática en torno al concepto de análisis de necesidades, que junto con el de enfoque comunicativo y el de cursos con propósitos específicos, pueden considerarse los conceptos alternativos que la Lingüística Aplicada ofrece a la tradición de planeación de la enseñanza de lenguas en la búsqueda de un mejor logro de sus objetivos.

La ausencia del análisis de necesidades es la recolección

sistemática de información acerca de los usos que el aprendiente-meta dará a la lengua que se va a enseñar. La recolección, junto con el análisis de discurso y la didactización "sugieren una metodología unificada de lingüística aplicada para los diseñadores de cursos con propósitos específicos".²

En el diseño del Primer Curso, el análisis de necesidades no se aplicó idóneamente. Ante las limitantes que surgieron para recolectar la información directamente de los profesores-meta, se tomó como base del proceso la información ofrecida por el diseñador y las autoridades patrocinadoras, quienes coincidieron en reconocer que el grupo-meta necesitaba incrementar su formación pedagógica. Asimismo, señalaban que esta necesidad, junto con la de incrementar su dominio de la lengua inglesa, eran indiscutiblemente prioritarias.

El reconocer que la información con que se contaba era en cierto modo ajena al grupo-meta puso en duda el valor que la comunicación de la experiencia pudiera tener para los lingüistas aplicados.

El proceso de diseño, más que reflejar los conocimientos de lingüística aplicada, parecía pertenecer a la planeación tradicional de lenguas extranjeras en el país, que se ha caracterizado por bases subjetivas y por políticas educativas que no toman en cuenta la diversidad de necesidades específicas de los estudiantes y de los instructores de los diferentes estratos del

sistema educativo nacional.

La subjetividad parecía ser la marca principal del proceso de diseño. Y es que, a partir del acercamiento informal a las necesidades del grupo-meta, las decisiones consecuentes —selección, orden y presentación de los contenidos, y la evaluación del aprendizaje— fueron total responsabilidad del diseñador, quien apeló no sólo a sus conocimientos de lingüística aplicada, sino también a su creatividad, imaginación e intuición, conceptos que parecían no tener un lugar claro en el programa de maestría y mucho menos en la materia de Diseño de Cursos.

En la valoración, sin embargo, se destacaron también otras características del curso que apoyaron la intención inicial de la tesis: sus resultados y sus contenidos.

Por el lado de los resultados, la sentencia de que "acercamientos informales a los aprendientes o a sus instructores (...) llevarán invariablemente a resultados vagos, confusos y aun erróneos"³ no parecía haberse cumplido.

Y es que las necesidades especificadas de manera informal podían considerarse como una base confiable para el proceso de diseño, si se toman en cuenta las siguientes consideraciones:

- el diseñador del curso conoce con profundidad las necesidades del campo de la enseñanza del inglés como lengua

extranjera. Este conocimiento lo ha derivado de una experiencia de 18 años como profesor de inglés en los diferentes niveles del sistema educativo nacional; y

- . las autoridades educativas que patrocinaron el proyecto conocen de primera instancia las necesidades de las preparatorias federales por cooperación y particulares incorporadas a la SEP, a través del contacto constante y estrecho con la vida de los planteles escolares que constituyen este subsistema educativo.

Por el lado de los contenidos del curso, éstos se concretaron en dos módulos temáticos: 1) Metodología y 2) Evaluación, ambos con información proveniente, principalmente, de los conocimientos difundidos en el Programa de Maestría en Lingüística Aplicada.

Así entonces, estos dos aspectos aseguraban que el curso fuera parte del espectro de práctica de la disciplina, ya que con contenidos de lingüística aplicada se había elaborado un curso de formación de profesores cuyos resultados eran consistentes con las expectativas de ayuda al campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, que avalaron la implementación del programa de maestría en la UNAM.

Apoyada la intención de comunicar la experiencia a los lingüistas aplicados, de inmediato se clarificó la tarea consecuente:

encontrar los términos, los conceptos, con que se pudiera dar cuenta del proceso de diseño del curso, de manera que quedara legitimado para la teoría y la práctica de la lingüística aplicada en México.

Con este objetivo en mente, se inició un proceso de búsqueda de información que incluyó: a) una reconstrucción del proceso de diseño del curso; b) una revisión de los conocimientos de diseño en la lingüística aplicada, y c) un primer acercamiento a la disciplina del diseño.

La reconstrucción del proceso en que nació el curso pretendía poder delimitar la naturaleza del mismo. La tarea se presentaba con carácter de necesaria, ya que no se contaba con ningún tipo de registro al respecto.

La revisión de contenidos de lingüística aplicada pretendía clarificar la ruptura que se había planteado entre el proceso de diseño del curso y los lineamientos de diseño de la disciplina.

Asimismo, el acercamiento a la disciplina del diseño pretendía encontrar, de ser posible, parámetros más adecuados para entender y resolver el problema que se había planteado.

Naturaleza del Primer Curso de Metodología de la Enseñanza de la Lengua Inglesa

Para delimitar la naturaleza del curso, se decidió recuperar la información concerniente a su origen y al proceso en el que se creó. Cabe aclarar que el tono anecdótico de la exposición responde a la creencia de que, así, las características del curso y del proceso se pueden entender de mejor manera que si se presentaran por medio de simples enunciados o adjetivos calificativos.

Origen del Curso

La idea de realizar un curso con el objetivo de ayudar a los maestros de inglés como lengua extranjera a realizar su tarea docente con mayor eficiencia, nació de la inquietud del autor durante su etapa de estudiante (1979-1981) del programa de Maestría en Lingüística Aplicada (en la enseñanza de lenguas extranjeras) de la UNAM.

El autor se preguntaba constantemente cómo podría hacer llegar a los profesores de inglés como lengua extranjera los conocimientos con que estaba teniendo contacto en la maestría. Su inquietud partía de la consideración de que tales conocimientos (principios metodológicos, enfoques, teorías, hipótesis, investigaciones, etc.) representaban una riqueza potencial para promover el mejor desarrollo de las tareas diarias en el salón de clases. Con esto concebía que era posible ayudar a resolver la problemática del campo de la enseñanza de lenguas extranjeras en México, cuyo marcador principal son los bajos logros de apren

dizaje que se obtienen año con año, no obstante la enorme cantidad de recursos de todos tipos que en él se invierten.⁴

De entre todos los factores que inciden en tales resultados, le parecía que la formación pedagógica de los profesores era uno de los más decisivos, y por ello decidió prestarle atención. Su idea de la existencia de necesidades de formación pedagógica estaba fundamentada en el conocimiento del campo profesional que tenía debido a su experiencia, en ese momento, de más de diez años como maestro de inglés en diferentes niveles del sistema educativo nacional. Sabía que existía un gran número de docentes que improvisadamente eran contratados para satisfacer las necesidades cada vez mayores de educación en el país; y que éstos, junto con los maestros que ya estaban en servicio, se encontraban limitados para actualizar o iniciar su formación pedagógica por factores de diversa naturaleza, a saber:

- . los de tipo laboral, constituidos por el hecho de que, en lo general, los maestros trabajan un excesivo número de horas-clase al día, normalmente distribuidas en más de un plantel escolar. Una de las consecuencias de este hecho es la carencia de tiempo libre suficiente para tener acceso a algún tipo de actividad (cursos, talleres pedagógicos, seminarios, conferencias, congresos, etc.) que pueda contribuir a su formación profesional.
- . los de índole académica, que enfrentan aquellos profesos-

res (especialmente los improvisados) que pretenden ingresar a un curso de formación pedagógica en alguna institución educativa y no pueden satisfacer los requisitos de ingreso, particularmente los que conciernen al grado de dominio de la lengua extranjera y a los antecedentes de educación formal.⁵

- los de ubicación geográfica, que enfrentan los docentes que residen fuera de las grandes ciudades del país, en donde se realizan los eventos y las actividades académicas del campo de la enseñanza de lenguas. Para ellos, los factores económicos y de tiempo se convierten en las principales limitantes.

Con esta perspectiva en mente y con la firme creencia de que la formación pedagógica de los profesores puede ser definitiva para la consecución de mejores resultados que satisfagan las expectativas de todos los participantes de la llamada "operación total de la enseñanza de lenguas"⁶ y que permitan justificar satisfactoriamente su lugar en el panorama educativo del país, el autor se planteó dos posibilidades para alcanzar su objetivo.

Las opciones planteadas enfocaban al grupo de profesores de inglés como lengua extranjera, y se planteaban de la siguiente manera:

- 1) Diseñar un curso de formación de profesores con las ca-

racterísticas de calidad del que se ofrece en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la UNAM, de manera tal que la formación abra la posibilidad de obtener la certificación que ahí se otorga.

- 2) Diseñar un libro de texto para una población específica de estudiantes, cuya metodología sea reflejo de los contenidos del programa de maestría, y que a la vez vaya acompañado de un medio (al estilo de las guías metodológicas) que permita tener acceso a los conocimientos técnicos plasmados en el libro.

Aunque las opciones no se excluyeran mutuamente, se seleccionó la primera y se pospuso la segunda. El curso significaba una posibilidad de conseguir los objetivos planteados, además de que el tratar de promover la certificación para los profesores —especialmente los improvisados— tenía una trascendencia social que apelaba mucho a la personalidad del autor. Con la certificación, se esperaba, los profesores podrían hacerse acreedores a una posición laboral más estable, a prestaciones y a un incremento salarial, principalmente.

La segunda opción hubo de descartarse por el momento, pues se le consideraba la más débil para la consecución de los objetivos en cuestión, no obstante reconocerle su importancia como factor clave de la actividad diaria en el salón de clases, en donde se constituye en guía constante, y a veces única, no sólo para el

trabajo de los alumnos sino también para el de los maestros.

Así entonces, en el mejor de los casos, un libro como el pensado podría contribuir a la realización de actividades pedagógicas adecuadas para el mejoramiento de los logros de aprendizaje y, al mismo tiempo, iniciar a los profesores en el conocimiento de planteamientos, lineamientos, informaciones, etc., de valor formativo para su desarrollo profesional. Sin embargo, existía la posibilidad de que tal hipótesis no se verificara. La experiencia en el campo de la enseñanza ha mostrado que, algunas veces, la introducción de un libro nuevo significa una ruptura tan drástica con métodos de enseñanza y de aprendizaje ya arraigados en los maestros y en los alumnos, que los provoca a desecharlo gradualmente, o a asignarle una función más acorde con esos métodos.

La idea del curso de formación de profesores persistió. Ya como egresado del programa de maestría, paralelamente a sus tareas diarias, empezaría a trabajarlo.

La perspectiva era a largo plazo, especialmente porque su experiencia y conocimientos de diseño de cursos de formación para profesores eran casi nulos. Y esto significaba que la primera tarea a realizar era la búsqueda de esos conocimientos; es decir, dar continuidad a la formación iniciada en la maestría, para finalmente realizar el curso que establecería el puente entre sus estudios teóricos y la práctica de la lingüística aplicada.

El Curso

Así nació el primer boceto del curso. En realidad se trataba de un mero listado de temas agrupados en cuatro módulos, casi iguales a los del curso que ofrece el CELE de la UNAM.

- . MODULO I - Psicopedagogía, pedagogía, psicolingüística.
- . MODULO II - Técnicas metodológicas, dinámica de grupos, auxiliares didácticos, evaluación, comprensión de lectura, comprensión auditiva, producción escrita.
- . MODULO III - Lingüística, sociolingüística, análisis de necesidades, programación.
- . MODULO IV - Planeación de una clase, microenseñanza.

El parecido con el programa del CELE se entiende en términos de la familiaridad del autor con el mismo, debido a sus funciones como profesor en el Centro y, al mismo tiempo, como ya se anticipó, la búsqueda de la calidad suficiente para promover la certificación de los profesores.

La especificación de contenidos era el punto de partida para el proceso total de diseño del curso, que se definiría en la medida en que se realizaran una serie de expectativas:

- la búsqueda de conocimientos relevantes para el diseño de cursos de formación de profesores;
- la realización de un análisis de necesidades sistemático que abarcara todas las instancias relevantes (grupo-meta, institución educativa, etc.);
- la búsqueda de colaboración de colegas de la lingüística aplicada y del campo de la enseñanza de lenguas; y
- la realización de una etapa de prueba del curso, antes de su implementación definitiva.

Con esta actitud, el autor se dirigió a realizar el paso que en su perspectiva habría de resultar el más definitorio del proyecto: la búsqueda de la institución educativa patrocinadora. Por principio, descartó a la UNAM por considerar que sus necesidades al respecto estaban resueltas o podían resolverse con su propia infraestructura.⁷

La búsqueda no fue larga: el Lic. Manuel Barrientos de León, Director de Operación y Vinculación de la Dirección General de Educación Media Superior, de la Subsecretaría de Educación Media de la Secretaría de Educación Pública (SEP), dió la bienvenida al proyecto.

El puente entre los estudios de maestría y la realidad cir-

cumante se empezaba a definir, al tiempo que se destacaban las primeras características del proyecto en términos de dos conceptos principales: tiempo y ubicación geográfica.

- . Se encontró que el proyecto era altamente bienvenido, pero que en cierto modo estaba 'retrasado', ya que empezaba a correr el mes de enero de 1982, último año de gobierno del Presidente José López Portillo. Esto significaba que después del 1° de diciembre del mismo año, el futuro del proyecto, al igual que muchos otros de ésta y de otras dependencias públicas, era incierto, por razones tradicionales del cambio de gobierno del país. Se señaló, entonces, que:
 - a) el periodo de implementación del curso sería de seis meses como máximo; y
 - b) la realización de todas las etapas previas a la implementación debería cubrirse en sólo cuatro semanas.
- . Se señaló, también, que el curso se dirigiría a los profesores que laboraban en las escuelas preparatorias federales por cooperación y particulares incorporadas a la SEP, dependientes de la institución patrocinadora, que en número total eran 227 y que estaban ubicadas a lo largo y a lo ancho de la República Mexicana.

Los recursos económicos que se ofrecían eran suficientes para cubrir todos los gastos que el proceso total implicara. Estaban aseguradas la reproducción de materiales impresos, la comunicación entre todos los participantes y los viáticos del ponente del curso, que habría de ser el autor del proyecto. La implementación del curso se haría regionalmente; y para ello se contaba con la experiencia de la dependencia.

El concepto de planeación regional se tradujo en las siguientes acciones:

- Dividir la República Mexicana en seis regiones, cada una de las cuales comprendía varios estados colindantes, en donde existían planteles escolares del grupo seleccionado.
- En cada región se seleccionó un plantel escolar-sede, cuya ubicación fuera accesible, en términos económicos y de comunicación, para los asistentes procedentes de las demás escuelas de la región.
- La coordinación entre los participantes se hizo por medios postales y telefónicos, principalmente, desde la dependencia patrocinadora (ubicada en el D.F.), así como desde la escuela-sede.

En estas circunstancias, el proyecto, por demás interesante, parecía convertirse en un desafío que, de tomarse, se presentía

más cercano al fracaso que al éxito, sobre todo por las limitantes de tiempo, que se traducían en:

- la imposibilidad para realizar un análisis de necesidades. Era muy claro que insistir en hacerlo significaba que el tiempo con que se contaba apenas fuera suficiente para esta única tarea, y ésto no era del interés del autor ni de la institución patrocinadora;
- la nulificación de la posibilidad de buscar conocimientos específicos de diseño de cursos de formación de profesores, y de otros relevantes para el proyecto;
- la reducción al mínimo de participación de colegas;
- la cancelación de la etapa de prueba del curso, y
- la imposibilidad de trabajar con todos los contenidos seleccionados.

El reto se aceptó con conciencia plena de que múltiples decisiones habrían de tomarse con bases teóricas o prácticas bastante inciertas. Se esperaba, sin embargo, que cualesquiera que fueran los resultados serían significativos para el desarrollo del autor como individuo y como profesional de la Lingüística Aplicada.

El producto de diseño fue denominado Primer Curso de Metodología de la Enseñanza de la Lengua Inglesa y se implementó en el período del 20 de febrero al 30 de mayo de 1982. El proceso de su

diseño se presenta, de manera integral y sistemática, en la segunda parte de esta tesis.

Con la reestructuración del proceso de diseño del curso, la intención inicial de la tesis no sólo fue apoyada sino que adquirió importancia. La importancia se fundamentó en el reconocimiento de la naturaleza del curso en los siguientes términos:

- a) el trabajo realizado es de diseño de lingüística aplicada y se enmarca de manera relevante dentro de las funciones del programa de maestría, así como de las de los egresados del mismo, en la vida educativa de México;
- b) sus características, derivadas del entorno complejo en que se realizó, insinúan lineamientos para ambas funciones en relación con diseños de lingüística aplicada que habrán de realizarse en el futuro, para satisfacer las necesidades de ese tipo de entorno. El tipo de trabajos de diseño que habrá de realizarse se insinúa como diferente a los que hasta la fecha se vienen realizando en entornos sencillos, al estilo del constituido por la URAM, y el Primer Curso parece ser un ejemplo del nuevo tipo.

En tanto que un curso de formación de profesores, el curso diseñado es una respuesta a las necesidades socioeconómicas, profesionales, docentes y de investigación presentes en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, cuya detección avaló la im-

plementación del programa de Maestría en Lingüística Aplicada en el año de 1979, en la UNAM.⁸

En la especificación de tales necesidades, se enfatizan las originadas por las deficiencias de naturaleza cuantitativa y cualitativa de formación docente que, junto con las de los materiales didácticos,

(...) están produciendo efectos negativos sobre la calidad de la formación académica y profesional de muchos miles de estudiantes, tanto al nivel de la educación media superior como al nivel de la educación superior y de posgrado.⁹

Para subsanar este aspecto del sistema educativo nacional, el programa de maestría se abocó a

(...) la formación del personal académico capaz de realizar investigación básica, producir material didáctico adecuado, mejorar las prácticas usuales en el salón de clases y de hacer una contribución importante a la formación de profesores.¹⁰

La función de la maestría, así concebida, determina un amplio espectro de labores que sus egresados habrán de realizar en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras. Entre ellas se destacan las que constituyen el área de diseño, cuyos productos y servicios son los que directamente inciden en él.

Los productos son: libros de texto, cintas magnetofónicas y auxiliares visuales.

Los servicios incluyen: diseño de cursos de lenguas y de formación de docentes, y valoración de materiales didácticos.

Los lingüistas aplicados, se asume, son el personal idóneo para realizar estas tareas y su campo de acción se ubica en los diferentes niveles de educación formal, tanto oficial como privada, del país.

Con todo esto, lograr el objetivo de la tesis se convertía en una tarea cada vez más interesante. Poder dar cuenta del proceso en cuestión, resultaba una fuente potencial de conocimientos útiles para el diseño de lingüística aplicada que en el futuro se realizara en un entorno específico, cuya complejidad le confería enorme importancia para el cumplimiento de los fines de la maestría.

Geográficamente, el entorno está constituido por 'el interior del país', es decir, por la mayor parte del territorio nacional, a excepción del Distrito Federal.

En su aspecto educativo, la complejidad está constituida por los niveles medio (educación secundaria) y medio superior del sistema educativo nacional.

Importante resulta destacar que el nivel medio superior está constituido, además de las Preparatorias Federales por Cooperación y particulares incorporadas a la SEP, por:

- . 154 Centros de Bachillerato Tecnológico Industriales y de Servicios (CBTIS);
- . 167 Centros de Estudios Tecnológicos Agropecuarios (CETA);
- . 114 Centros de Estudios Tecnológicos Industriales y de Servicios (CETIS);
- . 101 Centros de Bachillerato Tecnológicos Agropecuarios (CBTA);
- . 6 Centros de Bachillerato Tecnológico Forestal, y
- . 147 plantales del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP).¹¹

La complejidad es aumentada por dos subsistemas en los que la enseñanza-aprendizaje de lenguas adquiere importancia vital, ya que incide directamente en el modo de vida de los individuos en lo particular, así como en la vida colectiva a nivel de las comunidades lingüísticas que integran la Nación Mexicana.

El primero está constituido por la Educación Bilingüe-Bicultural

tural, cuyo foco de atención es la enseñanza-aprendizaje del español y las demás lenguas mexicanas que se hablan en el país - náhuatl, otomí, mixteco y zapoteco, por mencionar unas cuantas.

El segundo es el constituido por la enseñanza-aprendizaje en situaciones informales, al estilo de los trabajadores mexicanos que pretenden emigrar a los Estados Unidos de América y de los indígenas mexicanos que laboran como subempleados en los centros turísticos del país.

Si bien es cierto que el primero ya es foco de atención en la perspectiva de la política educativa nacional y que la argumentación al respecto demandaría la elaboración de un trabajo aparte, a continuación se ofrecen algunos apoyos para la mejor comprensión del segundo.

Entre los lingüistas aplicados que ya han reconocido el segundo se encuentra David Wilkins, quien en su obra Approaches to Language Syllabus Design (1979: 69) afirma que:

It is a mistake, however, to assume that languages are taught only in school or that language learning is necessarily typical of other foreign language situations, the fact is that a great deal of language learning goes on elsewhere and under conditions that can be markedly in contrast with those found in school systems. It is in these situations that

notional syllabus has most to offer. What they mostly have in common is that the learner's language needs can be anticipated with a fair degree of accuracy.

La ampliación del campo de acción de la lingüística aplicada queda señalada. Al mismo tiempo, Wilkins reconoce que el entorno diferente demanda conceptos diferentes; y así, él ofrece el concepto de curso de 'aplicación continua':

The need for continuous application course is most likely to be found in the field of adult language learning. It would be felt particularly strongly by people who are newly resident, perhaps as immigrants or 'guest workers', in a country whose language they do not speak ...
(p. 70)

A necesidades diferentes corresponden cursos diferentes y a éstos, una selección de contenidos diferentes, agrega Wilkins:

It can be argued that the social functions of language do not need to be taught since these are the very things that tend to be picked up by someone who is regularly in contact with native speakers. While there is an element of truth in this, it ignores the fact that it is

possible to survive in a community only with the most rudimentary knowledge of the language.

(...) a notional syllabus would not stop short at preparing learners for unavoidable social interactions, it would seek to prepare the learner for those kinds of communication which the learner can, if he chooses, avoid but which it is not in his longer-term interest to avoid. (p. 70)

Si bien es cierto que no obstante la autoridad que se le reconoce a Wilkins sus afirmaciones podrían no retasar el nivel teórico, existen evidencias más relacionadas con la práctica de la lingüística aplicada en México que hablan de la existencia del sistema informal en cuestión y de la aplicabilidad de los principios señalados.

El proyecto que a continuación se presenta nació en la etapa de formación de la primera generación de egresados del programa de Maestría en Lingüística Aplicada en la UNAM, y sus características más sobresalientes son:

El autor: David Howard Mendelsohn¹²

Título del proyecto: Consideraciones preliminares hacia un programa autodidáctico de inglés para trabajadores mexicanos en los

Estados Unidos.

Grupo-meta: Trabajadores mexicanos en el exterior.

Justificación del programa: "(...) beneficia al sector de la sociedad (...) los trabajadores explotados." (p. 28)

Perfil del participante: (Según el modelo de Munby, 1978)

Sexo: 85% masculino.

Edad: Promedio 27 años; 71% entre 15 y 34 años.

Escolaridad: Promedio 4 años aproximadamente.

Origen: 78% de pueblos rurales. (pp. 32-33)

Dominio ocupacional-meta: Agricultura, servicios y construcción. (p. 33)
(Purposive domain)

Ambientes físicos-meta: Urbano, rural y 'en camino'. (p. 33)
(Setting)

- Lugares no-ocupacionales-meta: 1) Consultorios de médicos y dentistas.
- 2) Oficinas de abogados, trabajadores sociales (social or welfare workers) y directores de instituciones edu-

cativas.

- 3) Lugares de posible detención: delegaciones, centros de interrogación y cárceles.
- 4) Supermercados, bancos, tiendas, lugares de diversión.
(p. 33)

Contenidos: 'Survival skills' en inglés. (p. 36)

Además de derechos legales en Estados Unidos.

A la luz de las consideraciones antes expuestas se tornó más interesante la necesidad de encontrar los conceptos, los términos, el medio para dar cuenta del curso en cuestión. Concebir el curso como un ejemplo de un tipo de trabajos de diseño de lingüística aplicada, propios de un entorno tan amplio y con tan grandes necesidades, hacía suponer que, de encontrarse la solución al problema, ésta habría de proveer pautas importantes para el futuro de las tareas de lingüística aplicada.

1.2 El modelo de diseño utilizado actualmente en la Lingüística Aplicada

La tarea que permitiría alcanzar el objetivo de la tesis consistía en encontrar los conceptos adecuados para dar cuenta del proceso que se había especificado.

Los conceptos que rigen el diseño de lingüística aplicada resultaron insuficientes para el propósito, y esto llevó la búsqueda hacia el área de conocimientos de la disciplina propiamente llamada Diseño.

La insuficiencia de la lingüística aplicada se reconoció como resultado tanto del origen de sus conocimientos como del carácter teórico de los mismos.

Es claro que los conocimientos derivados de un entorno como el de Estados Unidos y Europa, que han significado avances "tan rápidos que se han quedado rezagados los profesionistas que laboran en el campo de la docencia de lenguas extranjeras, o la capacitación de profesores (...) con respecto a la información actualizada",¹³ no podrían incluir conceptos consistentes con un entor

no tan diferente como el constituido por México.

Asimismo, el carácter teórico de esos conocimientos no permite incluir conceptos propios de una realidad específica, dado que pertenecen a "una cultura secundaria de un tipo no-participante definido por la filosofía de la ciencia", al estilo de lo que Henry Widdowson¹⁴ argumenta, de manera informal, acerca de los modelos lingüísticos con los que las ciencias lingüísticas pretenden contribuir a la docencia de lenguas.

Siguiendo la línea de argumentación de este autor, se sentaron las bases para la continuación de la tarea de búsqueda; una tarea que es propia, según su creencia, de los lingüistas aplicados. Para él, la tarea de estos profesionales consiste en demostrar la relevancia de los modelos teóricos para la práctica de la lingüística aplicada en una realidad de la que se "encuentran lejos"; la realidad de "una cultura participante", gobernada por valores y creencias populares, y en donde "las lenguas cambian, y el lenguaje interactúa continuamente con otras formas de conducta social ..."¹⁵

Lo que el autor afirma respecto a los modelos lingüísticos formales, 'mutatis mutandis', explica la situación de los modelos teóricos de diseño de lingüística aplicada, y permite entender que éstos habrán de demostrar su relevancia para la práctica. Debemos asumir, sin embargo, que por su carácter teórico tienen una inherente insuficiencia para ello, considerando que a este nivel

no podemos dar cuenta de "todos los datos", simplemente porque no sabemos lo que "todos los datos" significa.¹⁶

Los modelos teóricos, entonces, habrán de ser valorados sólo como una "ayuda al pensamiento", para "desarrollar la conciencia de lo que un modelo útil de conducta podría ser para propósitos particulares".¹⁷

Así entonces, es fácilmente entendible que se haya aceptado que la tarea de lograr el objetivo de la tesis se enclavara en la perspectiva de una búsqueda, gobernada por la creencia de que "la lingüística aplicada (...) puede desarrollar su propia teoría no conformista, sus propios modelos de descripción."¹⁸

Caracterización del modelo de diseño de lingüística aplicada

Antes de proceder al contacto con el campo de conocimientos del Diseño, se realizó una exploración de informaciones y conocimientos de diseño de lingüística aplicada que confirmaron las limitaciones en cuestión.

El objetivo de esta etapa era el de caracterizar, objetivizar, el modelo de diseño; es decir, el conjunto de conceptos y lineamientos metodológicos de lingüística aplicada que influencian actualmente los procesos de diseño de materiales de enseñanza, libros de texto, programas y exámenes con los que se realiza la enseñanza de lenguas extranjeras, por lo menos en las institu-

ciones educativas del tipo de la UNAM y la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM).

Con esto se pretendía precisar de una mejor manera las limitaciones de los conocimientos de lingüística aplicada para dar cuenta adecuadamente de procesos de diseño ejemplificados por el Primer Curso.

De antemano se reconocía que un modelo único no existe, o no se ha postulado aún. Así entonces, habría que inferirlo, explicitando los conceptos y lineamientos que, a pesar de la diferencia terminológica que los caracteriza, parecen compartir los modelos de diseño de cursos más difundidos en el campo y las informaciones más relevantes.

Las fuentes más relevantes incluyeron:

- El folleto de divulgación del programa de Maestría en Lingüística Aplicada publicado por la UNAM (sin fecha de publicación);
- Communicative Syllabus Design, a sociolinguistic model for defining the content of purpose specific language programmes, de John Mumby (1978);
- English for Specific Purposes, de Ron Mackay y A.J. Mountford (1978);

- Notional Syllabuses, de D.A. Wilkins (1976);
- The Essentials of a Communicative Curriculum Language Teaching, de Michael Breen y Christopher Candlin (1978), y
- The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools, de J.A. van Ek (1976).

El resultado fue un modelo inferido, una 'idealización', al estilo de los que logra un investigador que "en su pensar busca las maneras de hacer esquemas conceptualmente coherentes, derivados de una masa de fenómenos complejos (...) y (quien) para hacer este tiene que idealizar, restringir, y así en cierto modo disminuir los datos con que trata, en pro de la claridad."¹⁹

Algo que, sin embargo, parece importante aclarar es el hecho de que la relevancia del modelo inferido puede estar limitada a la enseñanza del inglés, por dos razones principales:

- 1) la imposibilidad de tener acceso a la información en otras lenguas extranjeras, aparte del inglés, y
- 2) el desconocimiento casi absoluto de la práctica de la lingüística aplicada en la enseñanza de lenguas como: español, lenguas indígenas mexicanas, francés, alemán e italiano, que forman parte del currículum de algunos estratos del sistema educativo nacional.

La exploración

La elaboración del modelo actual de diseño de lingüística aplicada se realizó de manera gradual, a lo largo del proceso que a continuación se describe.

Uno de los primeros hallazgos que se hicieron en la búsqueda fue que en el campo de la lingüística aplicada existe un vacío de conocimientos acerca del diseño de cursos de formación de profesores, en contraste con la enorme importancia que se le ofrece al diseño de cursos de lengua y materiales de enseñanza.

Se asumió, entonces, que lo que se encontrara respecto al diseño de cursos de lengua se consideraría relevante para los de formación docente, en la consideración de que ambos son productos de diseño de lingüística aplicada.

La importancia del diseño de lingüística aplicada se refleja en el programa de maestría de la UNAM por un mayor número de horas de estudio que se les asigna a las materias Diseño de Cursos y Diseño de Materiales, con nueve horas a la semana a cada una, en comparación con las otras materias que lo componen, que reciben entre dos y seis horas.²⁰

Esto, lógicamente, se traduce en un mayor énfasis a la formación del lingüista aplicado como diseñador y resulta consistente con la concepción más tradicional del rol de este profesional co-

mo "consumidor o usador, no productor de teorías",²¹ así como con las intenciones que avalaron la implementación del programa:

(...) se requiere con urgencia un programa en lingüística aplicada que pueda atender la demanda nacional y que pueda comenzar a satisfacer las necesidades existentes (en los servicios asociados con la enseñanza de lenguas mediante la formación de personal académico capaz de realizar la investigación básica, producir material didáctico adecuado, mejorar las prácticas usuales en el salón de clases y hacer una contribución importante a la formación de profesores... (22)

En la información descriptiva de las asignaturas mencionadas que se encuentra en el folleto de divulgación se encontraron los primeros conceptos que conforman el modelo producto de esta etapa, que se denominó 'Modelo de Currículum'.

- . Respecto a Diseño de Cursos, se afirma que versará sobre "el análisis de las variables que influyen en el diseño de cursos: consideraciones políticas, sociales y económicas en general y consideraciones sobre necesidades de los estudiantes y recursos de cada institución que deben considerarse para la toma de decisiones acerca de los currícula, criterios para la selección del contenido instruccional y formatos de presentación de los contenidos (estructural, nocional, funcional)".
- . Respecto a Diseño de Materiales se afirma que: "el curso tratará el diseño y desarrollo de materiales para satis-

facen las diferentes necesidades pedagógicas. Se analizarán los materiales existentes para señalar sus aciertos, sus errores y las posibles modificaciones".

De estas descripciones se infiere que los procesos de diseño de lingüística aplicada constan de dos etapas principales: a) el diseño, y b) el desarrollo.

La etapa de diseño está constituida por decisiones y acciones determinadas por factores 'externos' e 'internos'; y la etapa denominada 'desarrollo' consta de decisiones determinadas por necesidades pedagógicas.

Si tal inferencia se considera lógica y aceptable, también pueden considerarse así las siguientes definiciones de términos:

FACTORES EXTERNOS

Políticos - Dado su carácter general, se infiere que se refieran a políticas educativas y lingüísticas.

Necesidades

de los estudiantes - Se infiere que se trata de las necesidades educativas en lo general y de las lingüísticas en lo particular.

Recursos de la institución - Se infiere que son económicos y humanos, principalmente.

El papel del idioma dentro de los currícula - Se infiere que es el lugar y la función que tiene la lengua en el programa educativo general.

FACTORES INTERNOS (Influenciados a su vez por los externos)

Criterios para la selección del contenido instruccional - Se refiere a la parte o partes de la lengua que habrán de incluirse en el diseño de cualquier curso de lengua, y al contenido-meta de cualquier curso de formación docente.

Formato para la presentación de los contenidos - Puede ser estructural, nocional o funcional, que en lo que se refiere a cursos de lengua, se trata de los enfoques metodológicos de uso actual en el campo del diseño de lingüística aplicada. En lo que se refiere a los cursos para profesoras, se infiere que la presentación se realiza

por MATERIAS, o en MODULOS.

Finalmente, de la descripción de la materia Diseño de Materiales se deriva el concepto de NECESIDADES PEDAGOGICAS, que es posible pensar que se refiere a consideraciones como el nivel de formación pedagógica de los profesores y a factores propios del salón de clases. Estos tienen importancia, ya que determinan el proceso, la forma del producto de diseño y las características de la implementación.

En una apreciación global, se puede afirmar que un marco de referencia como el insinuado en las informaciones expuestas resulta suficiente para dar cuenta de cualquier proceso de lingüística aplicada, de una manera integral. En dos etapas, y con el señalamiento de todas las instancias que deben tomarse en cuenta, se pueden realizar todas las acciones necesarias para la creación de productos de lingüística aplicada.

No obstante, se consideró que este modelo no podía cumplir tal función. Su principal limitación se debía a la ausencia de los conceptos 'SISTEMATICO' y 'EXPLICITO', altamente enfatizados por los modelos de diseño que se consultaron. Con dichos conceptos se establecen las relaciones entre los diferentes factores y el orden en que habrán de realizarse las acciones de diseño.

Así entonces, el modelo inferido se pudo postular finalmente después de una confrontación con tales modelos.

En la confrontación se encontró que:

- las etapas de Diseño y Desarrollo son también concebidas por los modelos consultados como componentes del proceso, y más importante aún, las cualidades de 'explícito' y 'sistémico' sólo se aplican a la primera; es decir, a la de diseño de sílabo, en la cual los modelos centran su atención.

La parcialidad de atención sólo a la primera etapa tiene su razón de ser en el contexto del enfoque comunicativo que la lingüística aplicada propone a la enseñanza de lenguas, a título de incremento en la eficiencia del logro de objetivos de aprendizaje.

El nuevo enfoque propone ruptura o por lo menos opciones alternativas a dos aspectos principales de la enseñanza de lenguas: 1) el concepto de lengua, y 2) la metodología de diseño de cursos, que tradicionalmente la han marcado en las últimas décadas.

- 1) La importancia del concepto de lengua para la enseñanza de lenguas es ampliamente reconocida en los siguientes términos:

La enseñanza de lenguas está influenciada por las ideas sobre la naturaleza del lenguaje en general, por ideas sobre el lenguaje en particular que se quiere enseñar, y por ideas de cómo se aprende el lenguaje. (23)

En esta perspectiva, la contribución de la lingüística y de los estudios lingüísticos a la enseñanza de lenguas es evidente.

La aportación más actual es el concepto de lenguaje como comunicación, como instrumento de comunicación entre los individuos, y surge de un "creciente interés de los lingüistas, como resultado de trabajo en los campos de la sociolingüística y la filosofía, en las propiedades comunicativas del uso del lenguaje".²⁴

El interés significa que el objeto de estos estudiosos ha dejado de ser el sistema lingüístico mismo, la forma del lenguaje, la 'Langue' (según Saussure), en la consideración de que un sistema como éste no es suficiente para dar cuenta de las intenciones de los usuarios, de la fuerza 'illocutoria' y de los efectos que ésta provoca en otros usuarios, la 'perlocución' (según Austin), si se acepta que:

No hay duda acerca del poder del habla para movilizar sentimientos, temores comunes, y todas las fuerzas de la opinión pública. (25)

2) En cuanto a la metodología de diseño de cursos y materiales, el cambio se postula de la siguiente manera:

- la atención de los diseñadores habrá de centrarse en el 'qué' de la enseñanza, en el sílabe ('syllabus'); es decir, en los contenidos a los que el estudiante será expuesto en la enseñanza y que se espera que aprenda.²⁶

Con esto se promueve un alejamiento de la tradición de diseño en la enseñanza de lenguas, que a partir de la Segunda Guerra Mundial "parece haber estado interesada más en la metodología, es decir, en el 'cómo' de la enseñanza".²⁷

Como resultado, diferentes autores proponen modelos de diseño que constituyen un movimiento de búsqueda tanto de un tipo de sílabo consistente con el concepto de lengua como comunicación, como de procedimientos metodológicos sistemáticos de diseño.

Los modelos propuestos constituyen un movimiento de "alejamiento del sílabo gramatical, y el sílabo situacional hacia lo que se describe como nocional, funcional o sílabo comunicativo".²⁸

La importancia de la operación de diseño de sílabo es reconocida, y al mismo tiempo se plantea el problema al que los modelos pretenden dar solución:

... el problema más crucial que actualmente enfrentan los diseñadores de sílabo, y en última instancia los productoras de materiales, en el campo del inglés para propósitos específicos, es cómo especificar válidamente la competencia comunicativa-meta. (29)

La cita pertenece a John Munby, autor de uno de los modelos de diseño más representativos de este movimiento. En ella se reitera la parcialidad ya mencionada, al reconocer que existen otras acciones de diseño propias de los productores. Sin embargo, éstas

no reciben atención, al igual que las restricciones de implementación como:

el número disponible de maestros entrenados, la cantidad de instrucción, las expectativas de la institución, las estrategias de aprendizaje (...) que aunque importantes en la modificación de las especificaciones del sílabo, pertenecen a la etapa subsecuente de diseño de curso y no deben ser consideradas antes de que la especificación del sílabo se haya obtenido. (30)

Para el diseño de sílabo, los autores explorados parecen estar de acuerdo en la metodología. En primer lugar, el acuerdo es tomar en cuenta al receptor del producto de diseño, el individuo o grupo de individuos-meta, el 'learner' (según Breen & Candlin), el 'participant' (según Munby), reconociéndolo como el punto de partida de las operaciones de diseño de sílabo, que son: 1) el análisis de necesidades, y 2) la especificación de los contenidos-meta.

La realización de estas dos operaciones está marcada por los términos 'explícito' y 'sistemático', y con ello se enfatiza una vez más la ruptura alternativa con la tradición de planeación de la enseñanza de lenguas, en donde "las decisiones parecen haber sido tomadas con una base más o menos subjetiva, mientras que en años más recientes los criterios empleados han sido más y más explícitos".³¹

Lo 'explícito', entonces, va ligado a lo 'sistemático', y la

primera operación cumple con este criterio.

1) El análisis de necesidades es la primera operación.

El primer gran paso es identificar las necesidades del grupo específico del aprendiente y el ámbito educativo y programático (curriculum) en el que la enseñanza del inglés debe acomodarse. Tal información es esencial como referencia ('background') a las consideraciones más directamente lingüísticas que afectan el contenido del curso. (32)

La operación consiste en una recolección de información, que sistemáticamente se realiza mediante el uso de cuestionarios y entrevistas estructuradas,³³ acerca de las necesidades lingüísticas de los estudiantes: ocupacionales, académicas y vocacionales.³⁴

El producto de esta operación es un perfil del estudiante-meta, cuyas dimensiones más relevantes son: su identidad, sus antecedentes en lengua extranjera y sus necesidades comunicativas en la misma.³⁵

2) La segunda operación, la especificación de contenidos-meta, también es explícita y sistemática en la medida en que se relaciona con el análisis de necesidades de manera 'derivacional'.³⁶ Aquí, las necesidades especificadas se interpretan como objetivos de carácter conductual,³⁷ y en seguida se seleccionan los conocimientos y habilidades que son necesarios para satisfacer esos propósitos.³⁸

El resultado de esta operación es la especificación detallada de la "competencia comunicativa-meta",³⁹ que constituye la esencia de lo que debe ser incorporado en el material del curso.

El tipo de curso en el que el sílabo habrá de ser incorporado es el de Cursos para Propósitos Específicos, que establecen objetivos claramente utilitarios, de naturaleza ocupacional, vocacional o académica, y que son determinados

en todos sus esenciales por el análisis previo de las necesidades comunicativas del aprendiente (...) (y no por) criterios no-centrados-en el aprendiente, tales como las preferencias predeterminadas de los maestros o las instituciones por el Inglés General o por concebir el inglés como una parte más de la educación general. (40)

Con las informaciones que se exploraron en esta etapa de la tesis se elaboró el modelo de diseño que a continuación se presenta, en el formato de un diagrama acompañado de un glosario de los términos que lo constituyen.

M O D E L O D E C U R R I C U L U M

ETAPA 1

DISEÑO DE SILABO

1.1 A N A L I S I S D E N E C E S I D A D E S

1.1.1 Factores externos

1.1.1.1 Receptor

1.1.1.2 Institución

1.1.1.3 Política lingüística

1.1.1.4 Recursos

1.1.1.5 Especificación de necesidades

1.1.2 Factores internos

1.1.2.1 Criterios de selección y presentación

1.2 E S P E C I F I C A C I O N D E C O N T E N I D O S



ETAPA

PRODUCCION



ETAPA

EVALUACION

TEORIA DE LINGUISTICA APLICADA

CODIGO DE INTERPRETACION

Números = RELACIONES DE SECUENCIA ESTRICTA



= RELACIONES DE SECUENCIA NO ESTRICTA



= MARGO DE REFERENCIA GENERAL

G L O S A R I O

MODELO DE CURRÍCULO Proceso integral por medio del cual se crean los objetos y servicios que la lingüística aplicada ofrece a la enseñanza de lenguas.

TEORÍA DE LINGÜÍSTICA APLICADA Cúmulo de conocimientos propios de la disciplina denominada Lingüística Aplicada.

ETAPA Conjunto de acciones interrelacionadas para alcanzar un objetivo parcial del proceso de diseño.

DISEÑO DE SILABO Etapa inicial de diseño que tiene como objetivo la especificación de los contenidos del producto de diseño, mediante acciones sistemáticamente organizadas.

ANÁLISIS DE NECESIDADES Recolección sistemática de información en las instancias denominadas Factores Externos, respecto a las necesidades que se pretenden satisfacer con el producto de diseño.

RECEPTOR Primer factor externo - Datos e informaciones que constituyen el perfil del individuo o grupo de individuos destinatarios del producto de diseño.

INSTITUCIÓN Segundo factor externo - Datos e informaciones que constituyen el perfil de la institución en la que se encuentra

ubicado el receptor, y que patrocina el proyecto.

POLITICA LINGUISTICA Tercer factor externo - Información que permite ubicar y evaluar la función del producto en una perspectiva local, regional o nacional.

RECURSOS Cuarto factor externo - Recursos económicos y humanos disponibles para la realización del diseño.

ESPECIFICACION DE NECESIDADES Listado de las necesidades seleccionadas para ser satisfechas con el producto de diseño.

CRITERIOS DE SELECCION Y PRESENTACION DE CONTENIDOS Factores internos - Exploración y selección de conocimientos teóricos y prácticos para determinar los términos en que se habrán de especificar los contenidos del producto de diseño.

ESPECIFICACION DE CONTENIDOS Listado de los conocimientos, habilidades y destrezas.

PRODUCCION Segunda etapa del proceso de diseño. Conjunto de acciones dirigidas a conformar el producto final del proceso de diseño. Esta etapa no cuenta con ningún tipo de sistematización.

EVALUACION Tercera etapa del proceso de diseño. Conjunto de acciones que permiten valorar aspectos determinados del Modelo

de Currículum para algún propósito también determinado. Esta etapa también carece de sistematización.

Salta a la vista el hecho de que la intención de presentar el Primer Curso no podría llevarse a cabo mediante el formato del modelo inferido, a menos que se pretendiera hacerlo en términos de las acciones que no se cumplieron en el proceso en que se creó, y esto permitiría confirmar lo que ya se había intuido antes: que el diseño del curso significa una regresión a una etapa de diseño en el campo de la enseñanza de lenguas, en términos de la cual el diseño actual de lingüística aplicada se valora como una etapa de progreso.

Se decidió no realizar la tarea en los términos antes expuestos. No porque su difusión en el campo de la lingüística aplicada careciera de valor alguno, sino porque resultaba más interesante aclarar la naturaleza del problema de manera específica, y porque se intuía que ésto llevaría al contacto con conocimientos, explicaciones y puntos de vista alternativos, interesantes para el autor, en primer lugar, y en segundo -potencialmente-, para el campo profesional.

La problemática en torno al curso se replanteó de la manera siguiente: lo que se tenía en juego no era sólo la calidad del diseño del curso en términos del modelo actual de lingüística aplicada, sino también una insuficiencia del mismo para dar cuenta de

un tipo de diseños diferente a los que se pueden realizar y se están realizando, con sus directrices y conceptos.

El replanteamiento era consistente con dos ideas que el autor había concebido:

- la de que el tipo de productos de diseño de lingüística aplicada ejemplificados en el Primer Curso habrá de seguir surgiendo inevitablemente por razones propias de la enseñanza de lenguas extranjeras en la realidad mexicana.
- la segunda, íntimamente relacionada con la primera, era la de que la Lingüística Aplicada habrá de seguir desarrollándose, y que su desarrollo habrá de ser marcado precisamente por la práctica en el entorno mencionado.

En esta perspectiva, se postuló una tarea lógica: la de encontrar el medio adecuado para poder cumplir el objetivo inicial de la tesis. Con esta idea en mente se decidió la realización de la siguiente etapa de búsqueda. Esta estuvo dirigida al área de conocimientos de la disciplina que se consideró más consistente con la naturaleza del problema: el Diseño.

En el acercamiento a estos conocimientos se logró valorar las características del modelo inferido con parámetros diferentes a los de lingüística aplicada, aunque más adecuados para la tarea. Al mismo tiempo se sentaron las bases para la elaboración del marco en

el que finalmente se presenta el curso en cuestión y con el cual se pudo culminar el trabajo de tesis.

1.3 Panorama de la disciplina del diseño

Al iniciar la tarea de exploración de la literatura de esta disciplina, lo primero que se quiso aclarar fue el significado del concepto del que deriva su nombre: Diseño; y es que la constante presencia de éste en el ámbito de la Lingüística Aplicada y en muchos otros de la vida urbana ha provocado que se le use indiscriminadamente. No obstante, la importancia que adquirió para esta tesis se tradujo en una necesidad de precisarlo.

Lo primero que se encontró fue que el Diseño es una profesión. La validez de tal afirmación no necesita de mayores argumentos; basta reconocer el enorme número de individuos que se dedican a ella: diseñadores de autos, de ropas, de muebles, de casas y edificios, entre los más conocidos, y otros menos conocidos como los diseñadores de cursos, y los que bien podrían ser reconocidos como Lingüistas Aplicados Diseñadores.

Se encontró también que el papel de todos estos profesionistas es el de contribuir a la constitución del mundo de las "formas creadas por el hombre", ⁴¹ el mundo de todos los objetos que, creados por él "han sido previamente diseñados, siendo el diseño la

concreción formal de una idea, de un proyecto, y (que) pudo haber sido concretado en la arena, la roca, la madera, el papel o en nuestra mente ..."⁴²

Respecto a la definición del concepto, no es posible encontrar una definición única, al menos en cuanto a su carácter de proceso, ya que "parece que existen tantas clases de proceso de diseño como escritores hay sobre ello".⁴³ En la literatura explorada se afirma que la alternativa a esta situación es la de encontrar una definición con base en los resultados del proceso de diseño, ya que éstos son considerados como los marcadores más importantes de la etapa actual de desarrollo de la profesión.

Dada la poca familiaridad con esta nueva área de conocimientos, sin embargo, parece pertinente presentar algunas de las definiciones y descripciones de diseño, que significaron el principio de comprensión del mismo, a través de términos como: finalidad, imaginación, razón, conocimientos (científicos y técnicos), productos de diseño y ámbitos de diseño, que conforman su esencia 'híbrida'.⁴⁴

DEFINICIONES

"Una finalidad - un problema controlado - una actividad resuelta."

(Archer, 1965)

"El diseño técnico es la utilización de principios científicos, información técnica e imaginación de una estructura mecánica, máquina o sistema que realice funciones específicas con el máximo de economía y eficiencia."

(Fielden, 1963)

"La solución óptima de un conjunto de verdaderas necesidades en un particular conjunto de circunstancias."

(Matchett, 1968)⁴⁵

A partir de estas definiciones se inició un proceso gradual de valoración del modelo de diseño actual de lingüística aplicada, y se notó que, en cuanto proceso, comparte la esencia de algunos conceptos como: finalidad, necesidad, principios científicos, eco nomía y eficiencia. Asimismo, manifiesta distancia con otros como: imaginación y sentimiento (que son de gran importancia para el diseño, ya que "no ha de extrañar que la introducción de cambios en el diseño provenga, algunas veces, de respuestas emocionales aparentemente irracionales").⁴⁶

Tal distanciamiento parece ser explicado por la división del trabajo concebida por el modelo. Puesto que su parte más sistemática -diseño de sílabo- no incluye esos conceptos, es concebible que la naturaleza de los mismos se considere más consistente con la etapa de producción, que es menos sistemática.

CORRIENTE ACTUAL DE DISEÑO

Ya se anticipó que la etapa actual de desarrollo del diseño está primordialmente marcada por los resultados más que por el proceso. Se puede agregar que el motor de esta etapa lo constituyen las reconocidas limitaciones del diseño tradicional para enfrentar la creciente complejidad del mundo actual.

El diseño tradicional, ejemplificado en la labor que

los arquitectos, ingenieros y diseñadores llevaban a cabo con el objeto de producir los dibujos necesarios tanto para los clientes como para los fabricantes ... (47)

es considerado insuficiente para enfrentar

(...) la existencia en los países industrializados de una gran cantidad de problemas, actualmente sin solución, planteados por otros elementos que el hombre ha creado; ejemplos: la congestión del tráfico (sic), la dificultad de aparcamiento (sic) ... la escasez crónica de servicios tales como tratamiento médico, educación masiva ... (que) no necesitan ser considerados como accidentes de la naturaleza, ni como actos de Dios, para aceptarlos pasivamente: más adecuado es considerarlos como fracasos humanos de diseño. (48)

No obstante las limitaciones del diseño tradicional para ayudar a la solución de los problemas de la compleja realidad actual, su gran valor es el de ser el inicio de la profesión del diseño, valor que adquirió al constituirse como alternativa a la artesanía. Sus características, así entonces, quedan claramente delimi-

tadas en el contraste con ella.

Características de la artesanía:

- es el proceso más ancestral para la producción de objetos.
- el centro de atención constante del proceso es el producto mismo.
- las decisiones tomadas en el proceso de producción de objetos no se pueden explicitar dado que los artesanos no dibujan sus trabajos -y a menudo no pueden hacerlo- ni pueden dar razones apropiadas sobre las decisiones que toman.
- la modificación de la forma de un producto artesanal se hace mediante el método de tanteo, y la mayoría de las veces tal modificación se limita a uno solo de sus elementos componentes.
- los objetos artesanales están destinados a satisfacer adecuadamente las necesidades de los usuarios -normalmente un solo individuo.
- su debilidad principal consiste en no poder hacer frente a cambios totales de la forma del producto, para responder a cambios en la demanda, por ejemplo, sino solamente de elementos aislados, de manera lenta y gradual.

- la información, que puede decirse que suministra su código genético, es la que concierne a los modelos y los recuerdos exactos de las acciones necesarias para lograr la forma del producto.⁴⁹

En el contraste, el diseño tradicional tiene características que significan un avance sobre las debilidades de la artesanía:

- una primera ventaja que el diseño mediante dibujos tiene sobre la artesanía es la de ofrecer un campo perceptual mayor, en el que se pueden representar a escala todas y cada una de las partes de cualquier objeto, por más grande que sea, para tener una imagen presente de él durante su proceso de diseño.
- el campo perceptual mayor permite una rápida manipulación de las relaciones que existen entre los componentes de un producto, lo que se traduce en una capacidad esencial del diseñador para poder enfrentar un grado inimaginable de complejidad, al permitir promover la disminución del tiempo necesario para que él elija entre un gran número de alternativas.
- la especificación de sus dimensiones, antes de la fabricación del producto, permite la práctica de la división del trabajo de manera tal que varias personas pueden realizar por separado cada uno de los componentes del producto, con el consecuente incremento no sólo del tamaño de los produc-

tos sino también de la productividad.

No obstante, el diseño tradicional presenta limitaciones como:

- no poder transmitir las necesidades del usuario ni de los problemas de fabricación; la explicitación no es posible ya que desafortunadamente ni el superior ni los asistentes tienen un lenguaje exacto con el cual descubrir las situaciones futuras y apreciar mentalmente la idoneidad de un diseño propuesto.
- promover que una sola persona realice el dibujo a escala, identifique todos los subproblemas y busque soluciones antes de iniciar la división del trabajo, excluyendo las posibilidades de participación de varias mentes en las etapas más críticas del proceso.⁵⁰

Las limitaciones atribuidas al diseño tradicional quedan mejor entendidas en la corriente de búsqueda de nuevos métodos, más eficaces para enfrentar la complejidad de los problemas modernos. Algunos métodos nuevos ya han aparecido; sin embargo, esto parece significar sólo el principio de la búsqueda, ya que "no es tan obvio que (...) sean mejores (...) que el diseño tradicional," más bien se consideran como "soluciones parciales a los problemas del diseño moderno".⁵¹

Sin embargo, estos nuevos métodos postulan directrices para la búsqueda, al tomar en cuenta un nuevo concepto de diseño, así como de la metodología del mismo.

Los nuevos métodos reconocen la capacidad inherente del diseño para transformar el entorno social con sus productos. El diseño se concibe entonces como "la iniciación del cambio en las cosas hechas por el hombre,"⁵² y la naturaleza del cambio puede estar marcada por el éxito del diseño —el logro del cambio esperado— o por su fracaso, el que también significa transformación, ya que "puede decirse que la sociedad o el mundo no son el mismo después de la aparición de un nuevo diseño".⁵³

De manera consistente, los objetivos de estos métodos son más amplios que los del diseño tradicional.

Donde el objetivo de los métodos tradicionales buscaba un perfeccionamiento y un cambio local, los nuevos métodos se dirigen a la situación global, fuera de los límites tradicionales de la precisión, dentro de la experiencia personal o «mundo interior» de los individuos. (54)

La finalidad amplia de los nuevos métodos está circunscrita en una visión de la vida y de la evolución de la sociedad. Mientras que los resultados del diseño tradicional se traducen en el mantenimiento del estado de cosas social —'status quo'—, los de los nuevos métodos se traducen en cambio, en transformación so-

cial.

(...) la finalidad de buscar cambios en métodos no sólo en el diseño, sino en todos los departamentos de la vida, consiste en cambiar la norma de vida tal como nosotros la hacemos, artificial y colectivamente; no en mantener el status quo y las inhumanidades que heredamos, sino en permitir la composición de una vida que esté libre de los errores de la especialización y de la alienación.

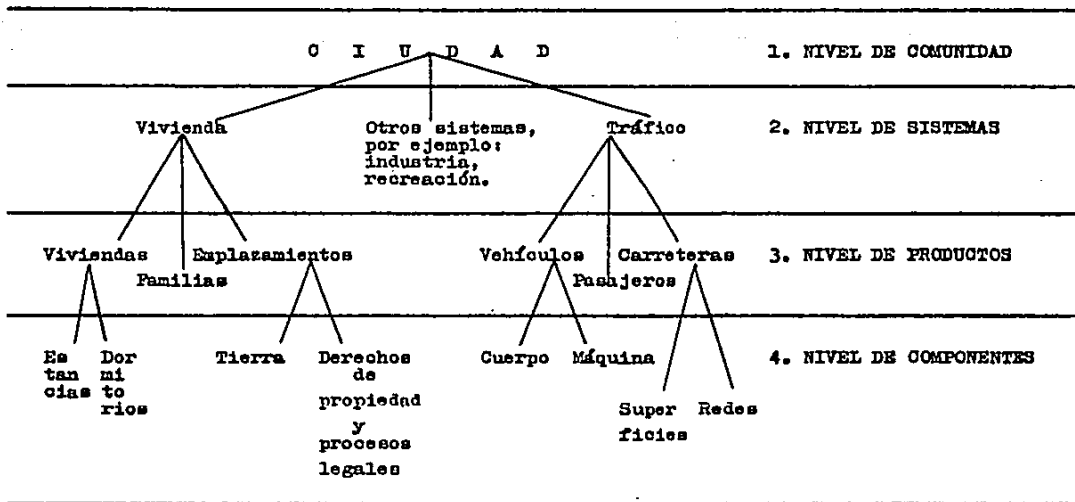
(55)

Diseñar, entonces, ya no será incrementar el equilibrio en el mundo hecho por el hombre, sino alterarlo para bien o para mal. Los objetivos del diseñador, en consecuencia, están y estarán menos relacionados con el producto mismo y más con los cambios que los fabricantes, distribuidores, usuarios y, en definitiva, la sociedad total espera hacer para aceptar y beneficiarse del nuevo producto. Los procesos de diseño se consideran una serie de sucesos que comienza con el abastecimiento de materiales y componentes del producto y finaliza con la introducción de efectos evolutivos sobre la sociedad de que el diseño forma parte.

La búsqueda de los nuevos métodos para resolver problemas globales impone el establecimiento de objetivos amplios y una metodología diferente a la tradicional, que "no debe ser un camino fijo hacia un destino concreto sino una conversación sobre todas las cosas que podemos hacer que sucedan".⁵⁶

La tarea metodológica, entonces, se traduce en dar cuenta de

la vida total del producto, desde su concepción hasta su contacto con la sociedad, y para ello es necesario contar con un espacio perceptual mayor que el de los dibujos tradicionales, capaz de permitir clarificar no sólo la relación entre los componentes del producto, sino las que éste establece con otros productos, las de éstos con los sistemas sociales y las de éstos con la comunidad en la que se espera lograr los efectos previstos, tal como se percibe en el cuadro que a continuación se presenta.



La metodología de los nuevos métodos hace del diseño un DISEÑO DE SISTEMAS, cuyo inicio de proceso es la conversión de los problemas complejos en 'sencillos'.⁵⁷ Realizar esta operación no depende de un solo individuo sino de un grupo MULTIDISCIPLINARIO que cooperativamente encuentre las soluciones no sólo con base en sus conocimientos de los sectores de la sociedad y de las relaciones que se establecen entre ellos, sino también con base en su experiencia de diseño y en su imaginación.⁵⁸

El apelar a la experiencia y a la imaginación se vuelve imprescindible, ya que

(...) el espacio de investigación en el que hay que buscar nuevos sistemas viables, compuestos de productos y componentes, es demasiado grande para una investigación racional y demasiado desconocido para pensarlo y simplificarlo mediante los juicios de aquellos cuya educación y experiencia se han limitado a profesiones de planificación y diseño. (59)

Asimismo, los nuevos métodos destacan la necesidad de hacer público el pensamiento de los diseñadores, el que junto con "la forma total del producto y las razones de la misma"⁶⁰ son actualmente los datos más importantes en el diseño.

Exteriorizar las razones y las decisiones tomadas en el proceso de creación de objetos es descubrir la INTENCIONALIDAD que está detrás de todo proceso de diseño.⁶¹ El valor de esta acción se reconoce en varios niveles:

- Por un lado, con la exteriorización se intenta dar solución al DILEMA MORAL del diseño, al asumir la responsabilidad del 'inicio del cambio en las cosas hechas por el hombre', de manera individual o compartida, especialmente para con los perceptores de los efectos del producto de diseño.⁶²
- Por otro lado, para el diseñador, especialmente para el principiante, la exteriorización significa alimentación para su desarrollo profesional, ya que el hecho de descubrir sus pensamientos permite la crítica de aquellos cuya experiencia pudiera contribuir al mejor desempeño de sus tareas.
- Asimismo, para la teoría del diseño, la exteriorización se convierte en la posibilidad de automatizar el diseño, es decir, utilizar las computadoras para la aceleración de aquellas partes del proceso de diseño en las que el pensamiento está lo suficientemente definido como para ser representado por un modelo o proceso matemático⁶³ y acumulativamente poder contar con el espacio perceptual -mayor que el del diseño tradicional- propio del diseño de sistemas.
- Finalmente, la relevancia de exteriorizar el diseño es enorme para los perceptores o usuarios del mismo.⁶⁴ Se concibe que en la medida en que los procesos de diseño sean más conocidos públicamente, se abre la puerta para que los usu-

rios puedan influir de manera más directa en las decisiones y elecciones que se tomen. Un 'perceptor-participante', se postula, es "la condición necesaria para los procesos de ruptura, especialmente los educativos y los contestatarios a un sistema de cosas vigentes".⁶⁵

TIPOS DE METODOS DE DISEÑO

Si bien es cierto que lo antes expuesto concierne a lo que los nuevos métodos tienen en común, esto no quiere decir que no tengan diferencias. Estas, tanto como su utilidad práctica, pueden juzgarse mediante un análisis desde tres puntos de vista: 1) creatividad, 2) racionalidad y 3) control sobre el proceso de diseño, que pueden ser simbolizados en un esquema cibernético del diseñador compuesto por los conceptos: CAJA NEGRA, CAJA DE CRISTAL y SISTEMA AUTOORGANIZADO.

Dada su relevancia para el desarrollo de la tesis, los dos primeros conceptos se exponen a continuación.

CAJA NEGRA (BLACK BOX)

El concepto se refiere al diseñador como tomador de decisiones de carácter casi mágico; puede afirmarse que este concepto es el que ha dado el carácter misterioso tradicionalmente atribuido al Diseño. Christopher Jones (1978) afirma que

Una importante minoría de teóricos del diseño, principalmente Osborn (1967), Gordon (1961), Hatchett (1968) y Broadbent (1966a) (1966b), sugiere que la parte más valiosa del proceso de diseño se produce en la mente del diseñador y, parcialmente, fuera de su control consciente. (66)

El punto de vista de la caja negra sugiere que el diseñador puede ofrecer respuestas originales y eficientes a los problemas con los que se enfrenta sin que pueda explicarse cómo las obtuvo; y esta es la visión creativa del diseñador, el diseñador que puede considerarse como un 'mago'.

Los procesos, acciones, hechos, que suceden en el cerebro -en el interior del diseñador- son en lo general inexplicables y se asume que "es por tanto RACIONAL creer que las acciones hábiles están conscientemente controladas e IRRACIONAL esperar que el diseño pueda tener una explicación completamente racional".⁵⁷

La 'caja negra', entonces, se refiere al criterio, o la fuente de decisiones, que llevan a cumplir la acción esencial del diseño: 'la transformación de un problema complejo en uno sencillo'; es decir, la creación de una solución. La creatividad se concibe como un don natural de los seres humanos, o como un hecho que puede ser provocado por algún método también de diseño (el Brainstorming y la Sinestesia, por ejemplo).⁶⁸

El concepto 'caja negra', asimismo, es considerado como la

marca de un tipo de métodos de diseño y, además, como ya se mencionó, de un tipo de diseñador y de un marco de referencia para la toma de decisiones.

Según Christopher Jones, las principales conclusiones que se pueden esquematizar sobre los métodos de diseño de caja negra son:

- El producto (output) de un diseñador está gobernado por los insumos (inputs) del problema recientemente recibidos, y también por otros insumos, fruto de experiencias y problemas anteriores.
- Su producto puede ser acelerado, aunque de manera fortuita, mediante el acuerdo de suavizar las inhibiciones sociales durante un tiempo.
- Su capacidad para producir productos adecuados al problema depende del tiempo dado para asimilar y manipular en su interior las imágenes representativas de la estructura global del problema. Durante la investigación, larga y aparentemente sin frutos, de una solución, DE REPENTE puede percibir una manera de estructurar el problema para que los conflictos se resuelvan. Esta agradable experiencia, llamada por algunos «el salto de comprensión repentina», se basa en la conversión de un problema complejo en otro sencillo.

- . El control inteligente sobre la manera de introducir la estructura de un problema dentro de la 'caja negra' tiende a incrementar las oportunidades de obtención de productos adecuados al problema de diseño.⁶⁹

CAJA DE CRISTAL (GLASS BOX)

Este punto de vista considera que el diseñador es totalmente consciente de lo que hace y de por qué lo hace; y resulta altamente consistente con el concepto de exteriorización antes expuesto, ya que "se supone que el proceso de diseño es totalmente explicable, incluso aunque el diseñador sea incapaz de dar razones convincentes para todas las decisiones que toma".⁷⁰ Los presupuestos de este punto de vista son evidentemente más racionales que místicos.

Si bien la 'caja negra' marca al diseñador como un 'mago', la 'caja de cristal' lo compara con una computadora.

El diseñador de caja de cristal "opera exclusivamente con la información que recibe, y lleva a cabo su labor mediante una secuencia planificada de etapas y ciclos analíticos, sintéticos y evaluativos hasta reconocer la mejor de las posibles soluciones";⁷¹ esto es el equivalente del «salto de comprensión repentina» del mago de la caja negra.

Las características comunes a los métodos de 'caja de cristal' son:

- . Objetivos, variables y criterios se fijan de antemano.
- . El análisis se completa, o al menos se intenta, antes de buscar soluciones.
- . La evaluación es totalmente lingüística y lógica (como opuesta a la experimental).
- . La estrategia se fija de antemano y generalmente funciona de forma secuencial, aunque puede incluir operaciones paralelas condicionales y reciclajes.⁷²

Al igual que con la 'caja negra', la 'caja de cristal' marca un tipo de diseñador, un marco de referencia de decisiones y un tipo de métodos.

Intimamente relacionado con la 'caja de cristal' está el concepto de división del trabajo, ya que:

(...) es evidente la posible división de grandes problemas de diseño para un trabajo conjunto de diseñadores, pero la etapa de posible división del trabajo varía de un tipo a otro de problema. (73)

La utilidad del método de 'caja de cristal' se manifiesta con problemas que necesitan sólo pequeños cambios en el diseño y en los que la estructura del problema sea sustancialmente la misma de un diseño previo similar. Esto se traduce en una gran proporción de

trabajo rutinario, pero excluye las decisiones en cierto modo innovadoras.

Se señala que la gran ventaja del método de 'caja de cristal' estriba en su posible automatización y, por tanto, en la aceleración de las operaciones repetitivas.

Cuando se aplica a diseños nuevos, destruye la flexibilidad esencial para la exploración de los desequilibrios y reciclajes existentes en todo nuevo problema.

A la luz de lo antes expuesto, fácilmente se puede afirmar que el método de diseño actual de lingüística aplicada tiende a ser del tipo de 'caja de cristal'. Basta recordar que ya se ha mencionado su relación estrecha con el concepto 'división del trabajo', además de su carácter explícito y de su posibilidad de automatización del proceso en lo que respecta a la realización de la etapa de diseño de sílaba.

Fácilmente podría pensarse que este método no puede dar cuenta de trabajos que, ejemplificados en el Primer Curso, rompen con la norma de diseño que él establece.

De inmediato se pensaría también que la alternativa de encontrar al marco de referencia para dar cuenta del tipo de trabajos ejemplificados por el Primer Curso sería un método de 'caja negra'.

Las suposiciones expuestas, sin embargo, no resultan practicable ante la consideración de que la polarización entre 'caja negra' y 'caja de cristal' no resulta tan cierta en la práctica del diseño, ya que

ninguno de los métodos de diseño aparecidos son tan completos como parecen a primera vista y, segundo, que la resolución de cualquier problema de diseño necesita cierta combinación de intuición y racionalidad. (74)

Vale la pena, para completar la conclusión de esta etapa, recordar que en la etapa actual de desarrollo del diseño, se postula que

La metodología no debe ser un camino fijo hacia un destino concreto, sino una conversación sobre todas las cosas que podemos hacer que sucedan; (75)

y que

todo lo que actualmente podemos hacer es CLASIFICAR y ESPEGUIAR con la esperanza de hacer más fácil el entendimiento de cuál es la labor para la construcción de una estrategia definitiva de diseño, en la que estén combinados los métodos intuitivo y racional; difícil de llevar a cabo por mucha gente, y para cualquiera explicarlo. (76)

1.4 Valoración del modelo de diseño utilizado actualmente en la Lingüística Aplicada

Con la información explorada se pudo valorar adecuadamente el modelo de diseño de lingüística aplicada que se infirió en la etapa anterior de la tesis.

El modelo se conceptualizó como de diseño tradicional, cuyas características, al tiempo que son consideradas como virtudes, marcas de progreso para la planeación de enseñanza de lenguas, constituyen sus principales limitaciones para cumplir el objetivo inicial de la tesis.

Su carácter tradicional se entiende principalmente en los siguientes términos:

- Al promover la sistematicidad y lo explícito de las decisiones para el diseño de sílabo, el modelo promueve la creación de un espacio perceptual de diseño con el que no se contaba en el pasado, así como el inicio de la creación de un lenguaje común de diseño constituido al menos por términos como: sílabo, análisis de necesidades, recolección de

información y propósitos específicos.

Esta dimensión de su carácter, al mismo tiempo, señala la necesidad de ampliar ese campo perceptual, rebasando la etapa de diseño de sílabo, hasta incluir todas y cada una de las etapas del proceso de diseño, y con esto, continuar con la creación de un lenguaje común de diseño que permita la comprensión de cualquier proyecto por todas las instancias involucradas.

- . Al pretender satisfacer las necesidades inmediatas de su receptor-meta, y enfocar su atención sólo en los contenidos del producto de diseño, promueve la preservación del 'status quo', no reconoce la complejidad de la vida actual y descarta la naturaleza transformadora del Diseño.

En esta dimensión, entonces, el modelo habrá de ampliar su espectro de atención a la relación de los componentes del producto de diseño, para tomar en cuenta las relaciones que éste establece con otros productos de diseño, así como las que se plantean entre el ámbito de diseño con los demás sectores de la sociedad en que la aparición del producto inevitablemente tiene consecuencias que afectan no sólo a los individuos en lo particular, sino también a la comunidad de la que forman parte.

Los términos en los cuales se podría promover el desarrollo, o mejor dicho, la superación del carácter del modelo inferido, se insinuaron en las informaciones exploradas, y con base en ellos se

constituyó la propuesta denominada Marco de Diseño Alternativo para la Lingüística Aplicada con la que se dio fin a la tesis.

No obstante, la valoración permitió dilucidar que, dadas sus características, el modelo actual de diseño de lingüística aplicada tiene utilidad, es funcional para el desempeño de las tareas de diseño, por lo menos en un entorno específico, y no sólo en el presente, sino también en el futuro.

Para apoyar esto último, el concepto de REALIDAD, 'sencilla' o 'compleja', se destacó como el parámetro más importante. Se puede afirmar que el modelo es funcional en la realidad 'sencilla', constituida por las instituciones mayores de educación formal, del tipo de la UNAM, en donde su acción se ha circunscrito casi exclusivamente.

Dadas sus características, este ámbito ha resultado ideal para que el modelo demuestre sus virtudes, sobre todo su indudable calidad de factor de cambio, de progreso, en la planeación de enseñanza de lenguas, principalmente extranjeras.

En contraste, se puede afirmar también que el modelo tiene una gran limitación para poder ser utilizado adecuadamente fuera de ese ámbito ideal; es decir, en la realidad compleja del sistema educativo, constituida por instituciones educativas menores de educación formal y sectores de educación informal, en donde se originan los diseños ejemplificados por el Primer Curso.

La idoneidad del ámbito, la realidad 'sencilla', es entendible en los siguientes términos:

- En primer lugar porque es un entorno educativo estable, que preserva sus características principales a lo largo del tiempo. Su estabilidad se deriva precisamente del carácter de las instituciones que lo conforman, que son las más importantes y las más estables del sistema educativo nacional. En consecuencia, los problemas y las necesidades que ahí habrán de resolverse con el diseño de lingüística aplicada son casi siempre de la misma naturaleza.
- En segundo lugar, porque en estas instituciones se cuenta con los recursos suficientes para culminar los proyectos de diseño de lingüística aplicada.

Los recursos económicos son dispuestos por las autoridades educativas, ya que casi siempre son los promotores de los proyectos que se diseñan para satisfacer necesidades de enseñanza de lenguas extranjeras en sus respectivos dominios administrativos.

Las razones que motivan el patrocinio son normalmente actuales y emergentes, aunque respondan a necesidades educativas estables. A manera de ilustración, se puede tomar el caso de alguna de las Facultades o Escuelas de la UNAM, en donde las autoridades reconocen en cierto momento la necesidad de promover la habilitación necesaria para que sus estudiantes puedan cumplir el requisi

to académico de aprobar un examen de traducción de lengua extranjera, que les posibilite al optar por la consecución de un título profesional o de un grado académico. En casos como éste, es el director de la institución quien decide promover la realización del proyecto que permita cumplir esos objetivos.

- En tercer lugar, porque además de los recursos económicos, las instituciones mencionadas cuentan con las mayores concentraciones de personal capaz de realizar los proyectos satisfactoriamente, y tanto la división del trabajo como la solución de cualquier contingencia son fácilmente realizables.

Los recursos humanos están constituidos por el mayor grupo de Lingüistas Aplicados del país y por un gran número de profesionales de la enseñanza de lenguas extranjeras empíricamente capacitados para realizar tareas de diseño de lingüística aplicada.

Las contingencias y desacuerdos a nivel de conocimientos teóricos o de acciones prácticas son mínimas y fácilmente solucionables, dado que su formación académica es casi homogénea y su experiencia laboral en el entorno educativo es muy amplia.

Para ilustrar lo anterior, se puede mencionar que las dificultades para realizar un análisis de necesidades sistemático en este entorno son casi inexistentes, ya que todas las instancias participantes en él se encuentran a la mano. Especialmente el receptor,

el grupo-meta del diseño, que además de ser cautivo es homogéneo. Esto quiere decir que no sólo se encuentra disponible en un solo lugar por varias horas al día, sino que los miembros que lo conforman tienen necesidades lingüísticas comunes -normalmente las mismas que la autoridad educativa reconozca-, así como los mismos antecedentes de formación educativa y lingüística en la lengua-meta.

Con todo esto, resulta comprensible que los objetivos que se especifican para un proyecto de diseño sean fácilmente aceptados por todos los involucrados en el proyecto y que el producto de diseño sea recibido sin resistencia alguna.

En un contraste por demás simple, las limitaciones del modelo son consistentes con las características de la realidad educativa fuera del ámbito ideal antes señalado, en donde

- la mayoría de los subsistemas educativos que la integran -al estilo de las preparatorias federales por cooperación- carecen de los recursos económicos para realizar cualquier proyecto educativo de manera autónoma.
- aunada a la carencia de recursos económicos, se encuentra la casi total ausencia de Lingüistas Aplicados; y
- las instancias participantes de un proyecto de diseño de lingüística aplicada, especialmente los grupos-meta, se

encuentran dispersos a lo largo y a lo ancho de la República Mexicana.

CONCLUSION

Se llegó al final de esta etapa de tesis con la certeza de que los conocimientos de la disciplina del Diseño son los más adecuados para

- 1) valorar el modelo de diseño actual de lingüística aplicada a la luz de parámetros consistentes con su naturaleza;
- 2) establecer las pautas de solución al problema de la tesis;
y
- 3) para constituirse en un apoyo al desarrollo específico del área de diseño de lingüística aplicada.

En esta perspectiva, se elaboró la propuesta de solución al problema de la tesis, a la que se denominó Marco de Diseño Alternativo para la Lingüística Aplicada.

Cabe mencionar que la definición de los conceptos que constituyen el marco se realiza paralelamente a la presentación del Primer Curso, en la segunda parte de esta tesis.

NOTAS AL CAPITULO 1

1. El informe se presentó como ponencia con el nombre de "Teacher training with very few resources" en el congreso anual de la Asociación de Maestros de Inglés del Estado de Texas, E.U.A. -TEX- TESOL-, celebrado en la Universidad de Houston, Houston, Texas, los días 5 y 6 de noviembre de 1982.

Asimismo, se presentó también como ponencia con el nombre de "Programa de capacitación de maestros de inglés en las Preparatorias Federales por Cooperación de la provincia mexicana", en el Primer Encuentro Internacional sobre la Enseñanza de Inglés en Instituciones Públicas, celebrado en el Instituto Politécnico Nacional (I.P.N.) el día 23 de noviembre de 1982.

2. Christopher N. Candlin, Preface to Ronald Mackay & Alan Mountford ed., English for specific purposes (London: Longman, 1978) p. viii.
3. Ronald Mackay & Alan Mountford ed., English for specific purposes (London: Longman, 1978) p. 21.

4. Aunque esto es conocimiento común en el campo de la enseñanza del inglés en México, argumentos más amplios se encuentran en: Constance Holcomb ed., English teaching in Mexico (México: Instituto Mexicano Norteamericano de Relaciones Culturales A.C., 1978).
5. En el tríptico de difusión del curso de formación de profesores de lenguas extranjeras que ofrece el CELE de la UNAM (1982) se encuentra la siguiente información:

REQUISITOS DE ADMISION

1. Ser profesor de lenguas extranjeras en la UNAM o tener estudios de bachillerato o equivalente para los candidatos que no estén impartiendo clases en la UNAM.
2. 18 años de edad mínimo.
3. Presentar y aprobar el examen de dominio del idioma en el área de su especialidad.
4. Los extranjeros tendrán que presentar un examen de dominio del español, ya que las clases de tronco común se impartirán en este idioma.

Se dará preferencia a los candidatos que actualmente estén trabajando para la UNAM (Escuelas y Facultades, ENEP, CCH) y las escuelas incorporadas a la UNAM.

DOCUMENTOS QUE DEBERAN ENTREGAR

1. Constancia de empleo para los candidatos que estén trabajando en la UNAM o escuelas incorporadas.
2. Fotostática de acta de nacimiento.
3. Fotostática de certificado de Preparatoria o equivalente.

4. Constancia de estudios para candidatos que estén estudiando en la UNAM.
 5. Fotostática de diplomas de idioma.
 6. Cuatro fotografías, 2 tamaño infantil y 2 credencial.
6. S. Pit Corder, Introducing Applied Linguistics (Harmondsworth: Penguin Education, 1973) p. 11.
 7. Con bastante regularidad se celebran cursos de actualización pedagógica para los maestros de lenguas tanto de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) como del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), que son las instituciones con mayor número de docentes de lenguas en la UNAM. La calidad de los cursos está avalada normalmente por el CELE o por la Facultad de Filosofía y Letras de la propia UNAM.
 8. Documento de creación de la Maestría en Lingüística Aplicada (México: CELE-UNAM, 1979) p. 1.
 9. Ibid., p. 2.
 10. Ibid., p. 6.
 11. UNAM-SEP Educación Media Superior 1984 (México: UNAM, 1984).
 12. David Howard M. es miembro de la generación 1979-1981 del programa de Maestría en Lingüística Aplicada de la UNAM, y

su proyecto fue presentado en la materia Diseño de Cursos.

13. Documento de creación de la Maestría en Lingüística Aplicada, p. 3.
14. Henry G. Widdowson, Explorations in applied linguistics (Oxford: Oxford University Press, 1984) p. 23.
15. Ibid., p. 23.
16. Ibid., p. 23.
17. Ibid., p. 26.
18. Ibid., pp. 21-22.
19. Ibid., p. 31.
20. UNAM-CCH-CELE, Maestría en lingüística aplicada (México: CCH, sin fecha de publicación) pp. 10-11.
21. Corder, p. 10.
22. Documento de creación de la Maestría en Lingüística Aplicada, p. 6.
23. William Francis Mackey, Language teaching analysis (London:

ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA

Meza, Diseño alternativo ...

79

- Longman, 1965) p. I.
24. Mackay & Mountford, p. 15.
25. J.R. Firth, The tongue of man and speech (London: Oxford University Press, 1964) p. 14.
26. David A. Wilkins, Notional syllabuses (Oxford: Oxford University Press, 1976) p. 1.
27. John Kunby, Communicative syllabus design: a sociolinguistic model for defining the content of purpose-specific language programmes (Cambridge: Cambridge University Press, 1978) p. 1.
28. Ibid., p. 1.
29. Ibid., p. vi.
30. Ibid., p. 4.
31. Wilkins, p. 1.
32. Mackay & Mountford, p. 6.
33. Ibid., pp. 21-37.
34. Idea común a todos los modelos explorados.

35. Idea común a todos los modelos explorados.
 36. Mumby, p. 1.
 37. Idea común a todos los modelos explorados.
 38. " " " " " " " "
 39. Mumby, p. 1.
 40. Ibid., p. 2.
 41. Héctor Trillo, Diseño y artisticidad (México: UNAM, 1978) p. 7.
 42. Ibid., p. 42.
 43. Christopher Jones, Métodos de diseño (Barcelona: Editorial Gustavo Gili, S.A., 1978) p. 4.
- Resulta pertinente aclarar que dada la poca familiaridad con el tema del diseño, algunas veces el discurso es sólo un parafraseo de lo expuesto por Jones. No obstante, se ha tenido el mayor cuidado posible en dar crédito a las citas textuales.
44. Jones, p. 9.
 45. Ibid., pp. 3-4.

46. Ibid., p. 25.
47. Ibid., p. 3.
48. Ibid., p. 26.
49. Ibid., pp. 13-17.
50. Ibid., p. 20.
51. Ibid., p. 23.
52. Ibid., p. 13.
53. Ibid., p. 4.
54. Ibid., p. xii.
55. Ibid., p. x.
56. Ibid., p. x.
57. Ibid., p. 25.
58. Ibid., p. 24.
59. Ibid., p. 36.

60. Ibid., p. 17.

61. Daniel Prieto, Diseño y comunicación (México: Universidad Autónoma Metropolitana - Unidad Xochimilco, 1982) p. 9.

62. Jones, p. 8.

63. Ibid., p. 53.

64. Prieto, p. 25.

65. Ibid., p. 25.

66. Jones, p. 40.

67. Ibid., p. 40.

68. Ibid., pp. 41-42.

69. Ibid., p. 43.

70. Ibid., p. 43.

71. Ibid., p. 43.

72. Ibid., p. 44.

73. Ibid., p. 44.

74. Ibid., p. 54.

75. Ibid., p. x.

76. Ibid., p. 55.

CAPITULO 2

2.1 Presentación del 'marco de diseño alternativo para la Lingüística Aplicada'

La segunda parte de esta tesis tiene los objetivos siguientes:

- 1) Cumplir la intención inicial de presentar el diseño alternativo denominado Primer Curso de Metodología de la Enseñanza de la Lengua Inglesa, y
- 2) Dar a conocer los conceptos que integran el 'marco de diseño alternativo para la lingüística aplicada'.

El contexto de la presentación está constituido por conocimientos de la disciplina del diseño, que señalan una corriente alternativa al diseño que actualmente se realiza en la Lingüística Aplicada y cuyo modelo se ha pretendido representar en el constructo denominado 'Modelo de Currículum'.

En la primera parte de la tesis ya se argumentó acerca de dos dimensiones de este modelo: su probada eficiencia para la realización de las tareas de diseño en una realidad 'sencilla', y sus limitaciones para dar cuenta de procesos de diseño propios de una rea

lidad 'compleja'. Asimismo, se ha concluido que habrá de seguir probando su eficiencia en la medida en que existan necesidades de la enseñanza de lenguas en el ámbito 'sencillo'.

Reconocida la capacidad de la Lingüística Aplicada para diseñar cursos, libros de texto, materiales de enseñanza y auxiliares didácticos para satisfacer las necesidades de la enseñanza de lenguas extranjeras en las instituciones mayores de educación formal, la corriente de diseño alternativo¹ surge como el camino apropiado para que la disciplina satisfaga las necesidades de la enseñanza de lenguas en la realidad 'compleja' de otros sectores de educación formal e informal del país.

Para la realización de los procesos de diseño en la realidad 'compleja', la corriente de diseño alternativo propone la búsqueda de un método o modelo que signifique una superación de las limitaciones del modelo actual y pueda dar cuenta de los procesos de diseño alternativo de lingüística aplicada en por lo menos tres rubros característicos: intencionalidad, concepto del perceptor y metodología.

- **INTENCIONALIDAD** - Los procesos alternativos reconocen que "la sociedad o el mundo no son el mismo (sic) después de la aparición de un nuevo diseño",² y ponen en juego la capacidad esencial del diseño para incidir en la transformación del entorno social al que se dirigen. Así entonces, su intencionalidad abarca no sólo la satisfacción de las

necesidades detectadas en el presente, sino también aquellas que en el futuro resulten como consecuencias del diseño, o bien como efectos conscientes que se deseen lograr en las relaciones entre los individuos que conforman la comunidad-meta.

Todo proceso de diseño y de comunicación que aporte algo a esa vida cotidiana, en el sentido de enriquecimiento perceptual, de vías a la expresividad, de conocimiento en profundidad de un tema, se inscribe en un camino alternativo. (3)

- PERCEPTOR - Los diseños alternativos toman en consideración que el éxito o el fracaso de un diseño "depende de la estructura de la vida cotidiana del sector social al que nos dirigimos"⁴ y buscan la participación de los perceptores en el proceso de diseño, no sólo como fuente de información para la especificación de necesidades -como en el diseño actual de lingüística aplicada- sino como un elemento capaz de "racomenzar y aún revertir el proceso".⁵
- METODOLOGIA - Para ofrecer soluciones a las necesidades de la enseñanza de lenguas en el entorno complejo, se concibe la constitución de un grupo PLURIPROFESIONAL que pueda dar cuenta de los factores económicos, políticos e ideológicos que mueven una formación social determinada. El lingüista aplicado es el jefe del grupo y debe ser capaz de reunir las aportaciones de todos los miembros con el propósito de

concebir el encadenamiento total del proceso de diseño, antes de realizar la división del trabajo, tratando de predecir tanto las posibilidades de realización de la misma como las contingencias que pudieran surgir a lo largo del proceso.

Careciendo de un método de diseño alternativo, y considerando la falta de experiencia en la realización de procesos de este tipo, la tarea metodológica implica la creación de un constructo que permita dar cuenta de todos y cada uno de los aspectos, etapas y acciones que habrán de realizarse, incluyendo no sólo los sistemáticos -como la etapa de diseño de sílabe del modelo de diseño actual de lingüística aplicada-, sino también aquellos que, a causa de las dificultades, limitaciones económicas y hasta la falta de patrocinadores, surgen como "verdaderas muestras de creatividad ; de ingenio".⁵

En este contexto, entonces, el 'marco de diseño alternativo para la lingüística aplicada' se elaboró como un constructo para poder cumplir el objetivo inicial de la tesis, y se considera sólo un paso en la búsqueda del Método de Diseño Alternativo de Lingüística Aplicada, que se espera permita realizar los procesos de diseño alternativo de manera sistemática y con ello contribuir a la solución eficiente de las necesidades de la enseñanza de lenguas del entorno total del país.

OBJETIVOS DEL MARCO PROPUESTO

- 1) Permitir la exteriorización integral del proceso de diseño alternativo denominado Primer Curso de Metodología de la Enseñanza de la Lengua Inglesa.
- 2) Constituir mediante su uso extensivo el punto de partida para la investigación en la que se elabora el METODO DE DISEÑO ALTERNATIVO DE LINGÜISTICA APLICADA, con base en la delimitación de aquellas partes de las estrategias que puedan sistematizarse, y que habrá de integrarse al cuerpo de conocimientos de la Lingüística Aplicada.

Mientras que el primer objetivo resulta altamente alcanzable, el segundo se presenta más bien como deseable para poder superar la etapa de desarrollo en que el diseño de lingüística aplicada se encuentra, que se puede entender a la luz del siguiente reconocimiento:

Todo lo que actualmente podemos hacer es CLASIFICAR y ESPECULAR con la esperanza de hacer más fácil el entendimiento de cuál es la labor para la construcción de una estrategia definitiva de diseño, en la que están combinados los métodos intuitivo y racional; difícil de llevar a cabo para mucha gente, y para cualquier explicarse. (7)

A continuación se presenta la imagen gráfica del marco propuesto y luego se definen los conceptos que lo integran, y para-

elamente se exponen las partes correspondientes del proceso de
diseño del Primer Curso.

MARCO DE DISEÑO ALTERNATIVO PARA LA LINGUISTICA APLICADA

| | |
|---------------|--------------|
| OBJETIVOS | . INMEDIATOS |
| | . MEDIATOS |
| JUSTIFICACION | |

| | | | |
|---------------------------------|------|-------|-------|
| ETAPA 1 : D I V E R G E N C I A | | | |
| 1.I | 1.II | 1.III | 1.IV |
| Lingüista | Pro | Per | |
| Aplicado | no | cep | OTROS |
| Diseñador | tor | tor | |

| | | | |
|---|----------------|---------------------|--------------------------|
| ETAPA 2 : T R A N S F O R M A C I O N | | | |
| M O D E L O D E D I S E Ñ O P R O P U E S T O | | | |
| JUSTIFICACION : | . OBJETIVOS | <u>.caja negra.</u> | <u>.caja de cristal.</u> |
| | . PRODUCCION | <u>.caja negra.</u> | <u>.caja de cristal.</u> |
| | . DISTRIBUCION | <u>.caja negra.</u> | <u>.caja de cristal.</u> |

| | |
|-----------------------------------|-------------------------|
| ETAPA 3 : C O N V E R G E N C I A | |
| 3.I | 3.II ESPECIFICACION DEL |
| Pro | MODELO DEFINITIVO |
| no | |
| tor | |

| |
|-------------------------------|
| ETAPA 4 : E V A L U A C I O N |
|-------------------------------|

2.2 Exposición de los componentes del marco de diseño alternativo para la Lingüística Aplicada y del proceso de diseño del Primer Curso de Metodología de la Enseñanza de la Lengua Inglesa

CONCEPTOS QUE CONFORMAN EL MARCO DE DISEÑO ALTERNATIVO PARA LA LINGÜÍSTICA APLICADA

O B J E T I V O S

Lo primero que permite reconocer y tipificar un proceso de diseño alternativo de lingüística aplicada es la naturaleza de sus objetivos, caracterizada por la amplitud de los efectos-meta de su especificación.

Un diseño alternativo de lingüística aplicada tiene dos tipos de objetivos mancomunados e interdependientes:

- 1) INMEDIATOS
- 2) MEDIATOS

1. Los objetivos inmediatos toman su nombre del carácter mismo de los efectos inmediatos-meta que se especifican para

la satisfacción de necesidades actuales de la enseñanza de lenguas extranjeras y nacionales del país, mediante productos de diseño de lingüística aplicada. La única diferencia de estos objetivos en relación con los tradicionalmente especificados es la de ser establecidos conjuntamente con los objetivos mediatos.

Los niveles de acción de diseño que se toman en cuenta para los objetivos inmediatos son:

- a) el de relación entre los componentes del producto, y
- b) el de relación del producto con otros productos.

2. Los objetivos mediatos se especifican con base en el reconocimiento de problemas existentes sin resolver, que quedan fuera del alcance de los efectos del diseño tradicional, y más "bajo el nivel de la acción efectiva de la comunidad", ⁸ la cual, sin embargo, no puede solucionarlos mediante sus propias acciones exclusivamente, sino en una combinación de ellas con el diseño. Asimismo, se especifican tomando en cuenta necesidades futuras que se predicen como consecuencia de la transformación de las relaciones interdependientes del grupo social-meta, provocada por la presencia de productos de diseño.

Los niveles de acción de diseño que se toman en cuenta para la especificación de los objetivos mediatos son:

- c) el de relación entre el sistema-ámbito del diseño y los otros sistemas que conforman la sociedad, y
- d) el de relaciones entre los miembros del grupo social-meta.⁹

Los objetivos de un diseño alternativo son inestables, por principio, y sólo consiguen su estabilidad mediante su reespecificación a lo largo del desarrollo de las etapas subsecuentes del proceso.

Los niveles de acción implícitos en los objetivos señalan el camino hacia un proceso de diseño que se concibe como "el inicio del cambio en las cosas hechas por el hombre",¹⁰ mediante una metodología que sea "una conversación sobre todas las cosas que podemos hacer que sucedan".¹¹ Esta metodología estará gobernada menos por el producto mismo y más por los cambios o efectos que la sociedad total espera para adaptarse y beneficiarse con el nuevo producto.

J U S T I F I C A C I O N

El segundo concepto que compone el marco propuesto es la justificación de los objetivos. La justificación tiene utilidad potencial para futuros proyectos de diseño alternativo de lingüística aplicada:

- a) como orientación para los lingüistas aplicados diseñadores interesados en proyectos de este tipo, y como fuente de

- información para la investigación que habrá de desarrollar se en busca del método de diseño alternativo; y
- b) para abrir la posibilidad de que los perceptores-meta tengan la oportunidad no sólo de comprender, "desfetichizar"¹² los productos de diseño que reciben, sino de PARTICIPAR de una manera directa en la realización del proceso de diseño y hasta en la posibilidad de revertirlo.

Objetivos del Primer Curso de Metodología de la Enseñanza de la Lengua Inglesa diseñado por Joaquín Meza Coria en enero de 1982.

OBJETIVOS INMEDIATOS - Ofrecer información y formación pedagógicas que contribuyan al incremento de eficiencia en las labores docentes del grupo de PARAPROFESIONALES Y PROFESIONALES de la enseñanza del inglés que laboran en las Escuelas Preparatorias Federales por Cooperación e incorporadas (SEP) de la República Mexicana.

OBJETIVOS MEDIATOS - Ofrecer un medio de validación o certificación de la función docente del grupo-meta que permita: a) a los PARAPROFESIONALES, adquirir el status de PROFESIONALES de la enseñanza del inglés y, con ello, las prestaciones y prerrogativas de tal status, específicamente la mayoría de salarios y la estabilidad labo

ral; y b) a los PROFESIONALES, continuar su ascenso en el ESCALAFON laboral, y el consecuente disfrute de las prestaciones y prerrogativas que tal ascenso conlleva.

JUSTIFICACION DE LOS OBJETIVOS EXPUESTOS

Las razones que pretenden justificar los objetivos antes expuestos son resultado de percepciones primordialmente subjetivas que el autor de este trabajo ha tenido a lo largo de su experiencia profesional en el campo de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en México, en los niveles medio básico, medio superior y superior del sistema educativo oficial.

Tales percepciones se especifican de la siguiente manera:

- . Los resultados de aprendizaje del inglés como lengua extranjera que se obtienen en el sistema de educación oficial del país son muy pobres, comparados con la enorme cantidad de recursos de todo tipo que año con año se invierten en él. Los indicadores de tal situación son los sentimientos de frustración, tanto de los alumnos como de los maestros, respecto a sus bajos logros en los cursos de inglés, que son inconsistentes con los esfuerzos que ambos realizan en el salón de clases.
- . Los factores que determinan el proceso enseñanza-aprendizaje

je son múltiples y varían de acuerdo a los diferentes con textos escolares. Las diferencias se manifiestan principalmente en los libros de texto y en la preparación pedagógica de los profesores, lo que se refleja en las actividades del salón de clases y en los recursos pedagógicos de que hace acopio el profesor para llevarlas a cabo.

- . Otros factores importantes que inciden en la problemática señalada son los objetivos de aprendizaje, los contenidos y las directrices pedagógicas de los programas. Cada uno de estos aspectos demanda un proceso de revisión y búsqueda de alternativas que promuevan el logro de mejores resul tados.
- . Resulta inminente la necesidad de realizar una revisión no sólo al nivel particular de un factor, sino a nivel INTEGRAL de todos los que inciden en la enseñanza-aprendizaje, para buscar una solución definitiva a la problemática.

Reconociendo sus limitaciones personales, el autor decidió realizar una contribución a la solución de la problemática señalada, trabajando en torno a uno de los factores que le parecen más determinantes, LA FORMACION PEDAGOGICA DEL PERSONAL DOCENTE del sistema oficial de educación del país.

Decidió, entonces, realizar un curso de formación de profesores (de inglés) que pudiera ofrecer la calidad formativa equi-

valente de los que se ofrecen en las instituciones más prestigia das del país. Para ello seleccionó el modelo del curso que se ofrece en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la UTM.

La selección del modelo se realizó con base en las siguientes consideraciones:

- La calidad de la formación del curso y el Diploma del CELE gozan del más alto nivel de aceptación en el sistema educativo nacional.
- La capacidad del Centro, sin embargo, es excesivamente limitada para satisfacer las enormes necesidades de formación pedagógica de la nación. Es necesario, entonces, que se implementen más cursos similares o iguales para satisfacerla.

La demanda de formación se caracteriza de la siguiente mane ra:

- . Por un lado, existen los profesores que ya han recibido al gún tipo de formación que avala su trabajo y que, sin embargo, recibirían con beneplácito el curso proyectado como una 'actualización' de tal formación.
- . Por otro lado, están los profesores que carecen de forma ción pedagógica alguna, para quienes el curso proyectado

significaría el inicio de su formación profesional. Este segundo grupo es el que el autor concibe como PARAPROFESIONALES, y su proporción numérica es mayor que la del primero, es decir, el de los PROFESIONALES.

El grupo-meta del curso proyectado está constituido por los paraprofesionales y profesionales de la enseñanza del inglés que laboran en las escuelas preparatorias federales por cooperación e incorporadas (a la SEP) de la República Mexicana. No obstante, debe aclararse que la motivación principal del autor del proyecto la constituyen los paraprofesionales, cuyo perfil se especifica en los siguientes términos:

- . Son individuos que se contratan para satisfacer la enorme necesidad de personal docente del sistema educativo nacional creada por el número creciente de estudiantes, especialmente en las zonas no-metropolitanas y en los niveles medio básico y medio superior de educación, donde la materia Inglés es obligatoria.
- . Los paraprofesionales son normalmente contratados como segunda opción; es decir, después de no haber encontrado a un profesional que pueda satisfacer las necesidades de los planteles escolares. Esto conlleva desventajas tales como inestabilidad de su puesto, salarios menores y veto a prestaciones y prerrogativas que conlleva la situación de los profesionales.

- El requisito básico de su contratación es su conocimiento de la lengua extranjera, que varía desde aquellos que tie
nen conocimientos básicos hasta los que tienen un dominio casi como nativo hablante y, excepcionalmente, este polo lo marcan los extranjeros nativo-hablantes del inglés que radican en el país.
- Su nivel de educación formal es también muy heterogéneo y varía desde aquellos cuya educación formal no rebasa el ni
vel de educación secundaria hasta los que son profesionales de alguna disciplina ajena al inglés: ingenieros, sociólogos, médicos, arquitectos y otros.
- Las condiciones laborales de los paraprofesionales son diferenciadas. Por un lado, un número mayor de ellos se dedica de tiempo completo a la enseñanza del inglés, normal
mente en más de un centro escolar de su localidad. Por otro, un número menor se dedica parcialmente a la enseñanza del inglés y parcialmente a actividades de otra natura
leza (las propias de su profesión, por ejemplo).
- Su ubicación es también dispersa. Un número menor se concentra en las áreas metropolitanas de las principales ciu
dades del país, mientras que el mayor número de ellos se encuentra disperso en las ciudades pequeñas y hasta en las rancherías más recónditas de la República Mexicana.

- Su formación educativa, su nivel de dominio del inglés, su ubicación y razones económicas les impiden el acceso a cursos de formación de profesores que, siguiendo la tradición de organización centralista del país, se ofrecen en las ciudades más importantes, como el Distrito Federal, Monterrey y Guadalajara. Esta situación es un ejemplo de las consecuencias del diseño tradicional, que toman el carácter de injusticias y a las cuales habrá de prestar atención el diseño alternativo.

El impedimento se entiende a la luz de los siguientes razonamientos:

- Dadas sus características, los paraprofesionales no pueden satisfacer los requisitos de ingreso a los cursos mencionados —el requisito de dominio de la lengua y el de educación formal, principalmente.
- En el mejor de los casos, aquellos que pueden satisfacer los requisitos mencionados encuentran una limitante económica insoslayable, ya que para tomar un curso en un área metropolitana que no es su lugar de residencia tienen que desplazarse o mudarse al lugar seleccionado, y afrontar los enormes gastos que ello implica, por el tiempo de duración del curso —mínimo un año, en el caso del CELE de la UNAM.

Los paraprofesionales, entonces, están destinados de una ma-

nera casi 'natural' a permanecer fuera de los efectos benéficos de los cursos de formación existentes. Este reconocimiento confirma la necesidad de superar tal injusticia, y el Primer Curso se postula como una alternativa para lograrlo.

Etapa 1

D I V E R G E N C I A

Esta es la primera de tres etapas que integran cualquier proceso de diseño: Divergencia, Transformación y Convergencia.¹³ La íntima relación entre ellas hace pensar en la imposibilidad de separarlas en la realización de los procesos de diseño; sin embargo, se les separa con el único fin de permitir al diseñador —o al equipo de diseño— contar con un espacio perceptual lo suficientemente amplio como para permitir hacer cualquier cambio de metodología en cualquiera de ellas, antes de reintegrarlas para constituir el proceso total de diseño.

La Divergencia se concibe como una etapa de investigación, y se dice que es "el acto de analizar los límites de la situación de diseño y la obtención de un espacio de investigación lo suficientemente amplio y fructífero para la búsqueda de una solución".¹⁴

La característica principal de esta etapa es la inestabilidad de los límites del problema. El objetivo de la investigación, por lo tanto, es el de delimitar el grado de estabilidad de todos

aquellos factores que pudieran tener incidencia en el proceso de diseño, aunque resultasen conflictivos. Puede afirmarse que en esta investigación se delimitan los RECURSOS que habrán de posibilitar y determinar de una manera específica el proceso de diseño alternativo de lingüística aplicada.

Entre los factores que mayor importancia adquieren para la investigación en esta etapa se encuentran: el Lingüista Aplicado Diseñador, el Promotor y el Perceptor.

Etapa 1.1

EL LINGÜISTA APLICADO DISEÑADOR

En la divergencia, el diseñador incrementa deliberadamente la incertidumbre, elimina las soluciones preconcebidas y reprograma su pensamiento con la información obtenida en esta etapa de investigación. Se postula que deberá olvidarse de "gran cantidad de conocimientos para poder mantener la separación, flexibilidad y agudeza de visión ANTES de la toma de decisiones y ANTES de su compromiso con cualquier actitud que no sea una solución rutinaria".
15 (Subrayado de C. Jones.)

Los métodos que emplea el diseñador en esta etapa son de carácter más práctico que especulativo.

La explicitación de la instancia Lingüista Aplicado Diseñador es continuación del proceso iniciado en los objetivos, es de

cir, la exteriorización de la IDEOLOGIA SOCIOPOLITICA, o sea, "la visión del mundo social: (el) conjunto de creencias referentes a la sociedad, al lugar del individuo en ésta, al ordenamiento de la comunidad y al control político de ésta",¹⁶ que se considera inseparable del diseño.

Los conceptos principales que habrán de aclararse respecto al diseñador son: 'Autoevaluación' y 'Evaluación del Perceptor'.

La autoevaluación permite reconocer las dimensiones políticas, económicas e ideológicas del diseñador. La evaluación permite conocer su consistencia e inconsistencia como diseñador alternativo, en la medida en que acepta que el Perceptor debe ser considerado como elemento participante que puede recomenzar y aún revertir el proceso de diseño, condición que se vuelve imprescindible para "los procesos de ruptura, especialmente los educativos y los contestatarios a un sistema de cosas vigentes",¹⁷ ya que

tanto la experiencia como la teoría sociopolítica nos muestran que, si un individuo está impedido de participar en la toma de decisiones que le afectan, dichas decisiones ignorarán sus intereses y no contarán con su adhesión espontánea ni con su cooperación voluntaria, que es la más eficaz. (18)

Para la exteriorización, las preguntas que habrán de contestarse son las siguientes:

1. ¿Cuál es su formación profesional?
2. ¿Qué recursos de su profesión pretende utilizar en el proceso de diseño?
3. ¿Qué recursos económicos tiene él o el grupo al que pertenece?
4. ¿Qué poder político tiene él o el grupo del que forma parte?
5. ¿Cómo se autoevalúa él o el grupo al que pertenece?

¿Como un brillante hombre de negocios?, ¿como un conductor de las mayorías?, ¿como un manipulador de seres que no saben lo que quieren?, ¿como alguien que se juega la vida en decir, en denunciar una realidad hasta sus últimas consecuencias? (19)

6. ¿Cómo evalúa a su grupo-meta, es decir, a los perceptores del diseño? (Por ejemplo, como punto terminal del proceso o como elemento participante que puede recomenzar y aun revertir el proceso.)
7. ¿Cuál es su experiencia como diseñador?
8. ¿Cuáles son sus expectativas para solucionar cualquier contingencia que inesperadamente pueda surgir en el desarrollo del proceso de diseño?

EL LINGUISTA APLICADO DISEÑADOR DEL PRIMER CURSO DE METODOLOGIA DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA INGLESA

Pregunta 1: ¿Cuál es su formación profesional?

Respuesta: Estudios primordialmente humanísticos: Licenciatura en Letras Inglesas en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y recién egresado de los estudios de Maestría en Lingüística Aplicada en la misma universidad.

Pregunta 2: ¿Qué recursos de su profesión pretende utilizar en el proceso de diseño?

Respuesta: Los conocimientos adquiridos en la etapa formativa del programa de maestría, específicamente los contenidos de las materias: Introducción a la Lingüística, Evaluación, Sociolingüística, Pragmática, Psicolingüística, Gramática Pedagógica, Didáctica de la Lengua Extranjera, Análisis de Errores, Diseño de Cursos, Diseño de Materiales y Bilingüismo. Así como los derivados de su experiencia como paraprofessionnal y como profesional de la enseñanza de inglés como lengua extranjera.

Pregunta 3: ¿Qué recursos económicos tiene él o el grupo al que pertenece?

Respuesta: Ninguno relevante para el desarrollo del proyecto. Y no pertenece a ningún grupo de poder económico.

Pregunta 4: ¿Qué poder político tiene él o el grupo del que forma parte?

Respuesta: Abiertamente ninguno; sin embargo, basado en los conocimientos que comparte con el grupo profesional de

linguistas aplicados, tiene el poder potencial de influir en la planeación y las políticas lingüísticas del país.

Pregunta 5: ¿Cómo se autoevalúa él o el grupo al que pertenece?

Respuesta: El se concibe como un individuo solidario con las causas sociales en pro de la reivindicación de grupos marginados y, en su campo profesional, como ayuda potencial (con trabajo, creatividad y conocimientos) para la búsqueda de solución a la problemática de las lenguas extranjeras y nacionales del país.

Pregunta 6: ¿Cómo evalúa a su grupo-meta?

Respuesta: Como individuos que sufren las consecuencias del centralismo característico de la planeación y organización del país; específicamente del diseño de planes de formación pedagógica a los que no tienen acceso rápido, y a quienes se debe reivindicar en su condición laboral, dado el papel tan importante que tienen en la formación educativa de los ciudadanos de nuestro país.

Pregunta 7: ¿Cuál es su experiencia como diseñador?

Respuesta: Amplia y bien oimentada al nivel teórico durante su etapa formativa en el programa de maestría. Nula al nivel práctico.

Pregunta 8: ¿Cuáles son sus expectativas para solucionar cualquier

contingencia que inesperadamente pueda surgir en el desarrollo del proceso de diseño?

Respuesta: Recurrir a la ayuda de sus maestros del programa de maestría, la de sus colegas y la de todos los individuos que se involucren en el proyecto.

Etapa 1.II

E L P R O M O T O R

La importancia del promotor del proyecto se reconoce por la marca característica que los recursos que él ofrezca asignan al proceso y al producto de diseño alternativo de lingüística aplicada.

En la divergencia, sus opiniones y necesidades son muy importantes al igual que los recursos que ofrezca para dos momentos del proceso de diseño: la PRODUCCION y la DISTRIBUCION. Los recursos que habrá de ofrecer para el propósito son: ECONOMICOS, FISICOS, TECNICOS y HUMANOS.

Las preguntas que habrán de plantearse y responderse respecto a la instancia PROMOTOR son:

1. ¿Quién es?
2. ¿Cuál es su rol profesional?
3. ¿Cuáles son sus intereses para promover el proyecto de diseño?
4. ¿Qué recursos ofrece para la producción del proceso y

producto de diseño?

5. ¿Qué recursos ofrece para la distribución del producto de diseño?

EL PROMOTOR DEL PRIMER CURSO DE METODOLOGIA DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA INGLESA

Como una evidencia de la importancia del promotor para marcar el proceso y el producto de diseño alternativo, valga aclarar que el programa de formación de profesores resultante recibió el nombre de Primer Curso de Metodología de la Enseñanza de la Lengua Inglesa a sugerencia del propio promotor.

Pregunta 1: ¿Quién es?

Respuesta: El Sr. Lic. Manuel Barrientos de León.

Pregunta 2: ¿Cuál es su rol profesional?

Respuesta: Educador experimentado, actualmente Director de Operación y Vinculación de la Dirección General de Educación Media Superior, de la Subsecretaría de Educación Media, Secretaría de Educación Pública (SEP).

Pregunta 3: ¿Cuáles son sus intereses para promover el proyecto?

Respuesta: Incrementar la eficiencia de la enseñanza y los logros de aprendizaje de las Escuelas Preparatorias

Federales por Cooperación e incorporadas que dependen de la Dirección General de Educación Media Superior de la SEP. Y, específicamente, a través de este proyecto, incrementar la eficiencia de la enseñanza y los logros de aprendizaje de la materia Inglés en las escuelas mencionadas.

Pregunta 4: ¿Qué recursos ofrece para la producción del proceso de diseño?

- Respuesta:
- Una plaza que garantice el salario mensual del diseñador del proyecto, de aproximadamente --- 22,000 pesos.
 - Tiempo limitado a cinco semanas, a partir del 1º de enero de 1982, para iniciar la distribución.
 - Coordinación de acciones a cargo de la Srta. Lic. María Mercedes Morales y De Crescenso, Subdirectora de Operación y Vinculación de la dependencia ya mencionada.
 - Personal suficiente para realizar trabajo técnico-secretarial.
 - Medios suficientes para realizar reproducción gráfica.

Pregunta 5: ¿Qué recursos ofrece para la distribución del producto de diseño?

Respuesta: Experiencia en la distribución de productos en las escuelas seleccionadas, mediante el sistema regio

nal, que consiste en:

- Dividir la República Mexicana en regiones que incluyen varios estados en los que existen escuelas del grupo-meta.
- Seleccionar como sede la escuela que se encuentra en algún estado de la región al cual tienen acceso fácil y económico los profesores de las escuelas de los otros estados que conforman la región.

Además, medios de transporte y vísticos para el dia tribuidor (que en este caso es el lingüista aplicado diseñador autor del proyecto).

- Medios de comunicación telefónica, telegráfica, personal y por correo, con las escuelas sedes y con las invitadas.
- Tiempo limitado a cuatro meses por razones administrativas de relevancia nacional.²⁰
- Necesidad de que las sesiones de trabajo en cada sede se realicen en los días sábado y domingo de una misma semana, con el fin de no interferir en las labores diarias de los centros escolares-sede y de los maestros asistentes.
- Posibilidad de entregar un Certificado de Asistencia con valor escalafonario.

Etapa 1.III

E L P E R C E P T O R

Consistente con las acciones de la divergencia, que deben ser más prácticas que especulativas, así como con la ya valorada sistemati idad del análisis de necesidades del modelo de diseño actual de lingüística aplicada, la recolección de información respecto a la instancia perceptor debe realizarse de manera sistemática, median te el uso de entrevistas y cuestionarios. Asimismo, la especifica ción de necesidades puede hacerse aprovechando los progresos que al respecto se han hecho en la Lingüística Aplicada.

No obstante, cuando existan limitaciones de algún tipo, la recolección de información puede realizarse por medios alternati vos, por ejemplo, de información subjetiva.

La importancia de contar con la información respecto al perceptor adquiere relevancia para:

- a) justificar la presencia del producto de diseño en su calidad de satisfactor de las necesidades del grupo-meta, con lo que se espera que goce de amplia aceptación y cum pla los objetivos para los que fue diseñado, y
- b) determinar, en cierto grado, el proceso de diseño y el producto del mismo, con base en las opiniones y sugerencias del grupo-meta.

Las preguntas que deberán contestarse respecto al perceptor son:

1. ¿Cuál es el perfil del perceptor-meta?
Subpreguntas - a) ¿Cuál es su edad promedio?
b) ¿Cuál es el sexo predominante?
c) ¿Cuáles son sus niveles de educación relovantes para el proyecto?
d) ¿Cuál es su ubicación actual?
e) ¿Cuáles otros datos son relevantes?
2. ¿Cuáles son las necesidades de los perceptores inferidas de la formación recolectada sistemáticamente o por algún medio alternativo?
3. ¿Cuáles son las necesidades explícitamente expuestas por los perceptores?
4. ¿Cuál es la forma del producto de diseño sugerida por los perceptores?
5. ¿Qué recursos ofrecen los perceptores para la producción del proceso de diseño?
6. ¿Qué medios ofrecen los perceptores para la distribución?

LOS PERCEPTORES DEL PRIMER CURSO DE METODOLOGIA DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA INGLESA

Ya se ha dicho que se concibe que en la 'divergencia' es necesario que el diseñador -o el equipo de diseño- tome en cuenta todos los factores relevantes, aun cuando resulten conflictivos. En el caso

del proyecto que aquí se presenta, el factor más conflictivo resultó ser la imposibilidad de realizar las acciones necesarias para una recolección sistemática de información, debido a dos conceptos íntimamente relacionados: 1) limitaciones de tiempo y 2) ubicación de los perceptores.

- 1) Contar con un tiempo de sólo cinco semanas para las etapas previas a la distribución impidió realizar la recolección sistemática de información, especialmente por la ubicación de los perceptores.
- 2) La ubicación de los perceptores se relaciona directamente con la de sus respectivos centros de trabajo; es decir, con la ubicación de las Escuelas Preparatorias Federales por Cooperación (198 en total) y las incorporadas a la SEP (29 en total), que se encuentran distribuidas a lo largo y a lo ancho de la República Mexicana.

Ante esta imposibilidad se plantearon dos alternativas: la primera consistía en buscar la información en algún tipo de estudio que la tuviera. Se encontró que en el momento en que se inició este proyecto (enero de 1982), tal estudio no existía. La segunda, que permitió realizar la tarea, se basó en la intuición y percepciones del lingüista aplicado diseñador derivadas de su experiencia como maestro de inglés como lengua extranjera, y en las contribuciones informales y subjetivas que al respecto ofrecieron los funcionarios y empleados de la Dirección General de Educación

Media superior, quienes por razones propias de su trabajo tenían estrecho contacto con las escuelas y con el personal docente.

Con base en la segunda alternativa, entonces, se contestaron las preguntas. Cabe recordar que, sin embargo, estas preguntas no se habían planteado originalmente, por lo que sólo se podrán contestar algunas, para propósitos de este trabajo.

Pregunta 1: ¿Cuál es el perfil del perceptor-meta?

Respuesta: Minoritariamente constituido por profesionales de la enseñanza del inglés como lengua extranjera y mayoritariamente por paraprofesionales. Los números exactos de cada subgrupo son impredecibles por el momento. (21)

Subpregunta a): ¿Cuál es su edad promedio?

Respuesta: Información inexistente e impredecible.

Subpregunta b): ¿Cuál es el sexo predominante?

Respuesta: Predeciblemente femenino.

Subpregunta c): ¿Cuáles son sus niveles de educación relevantes para el proyecto?

Respuesta: Nivel de dominio del inglés - Predeciblemente variado, desde un extremo de conocimientos básicos hasta un dominio de nativo hablante (extranjeros residentes en el país).

Nivel de educación formal - Predeciblemente variado, desde un mínimo de educación secundaria hasta el de formación específica como profesionales de

la enseñanza del inglés y otras carreras.

Subpregunta d): ¿Cuál es su ubicación actual?

Respuesta: Adscritos a las Escuelas Preparatorias Federales por Cooperación e incorporadas, a lo largo y ancho de la República Mexicana; especialmente fuera de las áreas metropolitanas de las ciudades mayores del país, como pudieran ser el Distrito Federal y Guadalajara.

Pregunta 2: ¿Cuáles son las necesidades de los perceptores inferidas de la información recolectada sistemáticamente?

Respuesta: Información inexistente.

Respuesta alternativa: Predeciblemente necesitan:

- . formación pedagógica que les permita incrementar la eficiencia de su función docente;
- . un certificado que les signifique un avance escalafonario, que les permita obtener las prestaciones y prerrogativas que éste conlleva, específicamente la mejoría de salarios y la estabilidad laboral.

Pregunta 3: ¿Cuáles son las necesidades explícitamente expuestas por los perceptores?

Respuesta: Información inexistente.

Pregunta 4: ¿Cuál es la forma del producto de diseño sugerida

por los perceptores?

Respuesta: Información inexistente.

Pregunta 5: ¿Qué recursos ofrecen los perceptores para la producción del proceso?

Respuesta: Información inexistente.

Pregunta 6: ¿Qué medios ofrecen los perceptores para la distribución del producto de diseño?

Respuesta: Las autoridades locales de los centros escolares-sede ofrecen todo el apoyo para facilitar la distribución: espacios físicos adecuados, orientación tanto para el distribuidor como para los perceptores, respecto a hospedaje y transporte local. Además, atenciones de cortesía como café, galletas, refrescos y posibilidad de algunos alimentos.

Etapa 1.IV

O T R O S

Dada la limitada experiencia en realizar diseño alternativo de lingüística aplicada, cabe reconocer que en futuras experiencias habrán de delimitarse otras instancias relevantes para ser tomadas en cuenta en la etapa de divergencia. Se pueden concebir en este momento los integrantes del grupo PLURIPROFESIONAL de diseño, principalmente, dada la importancia de la información que ellos puedan proveer acerca de aquellos sistemas de la realidad mexicana para

los que el producto de diseño y sus efectos pueden resultar importantes.

Etapa 2

T R A N S F O R M A C I O N

La esencia de esta etapa es el "acto creativo que tiene como objetivo la CONVERSION de un problema complejo a uno sencillo".²²

El resultado de la transformación será la elaboración de un modelo general, considerado como adecuado aunque sin probabilidades de comprobación de su eficiencia como satisfactor de las necesidades especificadas.

Esta etapa del diseño es "amena, de alto nivel creativo, de cambio de series, de conjeturas inesperadas, etc., es decir, de todo lo que contribuye a convertir el diseño en una tarea placentera".²³

Además de placentera, la transformación es la etapa de más responsabilidad para el equipo de diseño y especialmente para el jefe del grupo -el Lingüista Aplicado Diseñador-, de todas y cada una de las decisiones que se tomen con base en juicios de valor y juicios técnicos que son reflejo de "las realidades políticas, económicas y operaciones de la situación de diseño",²⁴ para asegurar la consecución de los objetivos especificados y no de otros. Las decisiones adecuadas aseguran, hasta donde es posible,

no cargar al mundo con los resultados costosos, inútiles y perjudiciales de grandes, aunque equivocados esfuerzos humanos. (25)

Es necesario evitar efectos diferentes a los buscados, que obligan a tener que andar

empujando a la realidad para adaptarla. (26)

Las principales características de la transformación, de acuerdo a Christopher Jones, son:

- a) El principal objetivo de esta etapa es la imposición, sobre los resultados de la investigación divergente, de un modelo suficientemente preciso como para permitir la convergencia hacia un solo diseño, finalmente decidido y fijado en detalle. En este contexto, la elaboración del modelo constituye un acto creativo que tiene como objetivo la conversión de un problema complejo en uno sencillo, transformando su forma y decidiendo los puntos a enfatizar y los que hay que pasar por alto.
- b) Es la etapa de fijación de los objetivos, órdenes y límites del problema, de identificación de las variables críticas, de imposición de los condicionantes, de utilización de las oportunidades y de emisión de juicios.
- c) También es la etapa de división del problema en subproble-

mas, de manera que pueda juzgarse su capacidad de solución, en serie o en paralelo, en un relativo aislamiento. Los instrumentos de esta etapa vital son los vocablos especializados y los símbolos ideados para definir las acciones del problema. Estos instrumentos componen el lenguaje del problema sobre el que se ha basar el trabajo.

- d) Los requerimientos más importantes para una transformación con éxito son, primero, la libertad de cambio de los subfines, con objeto de encontrar caminos viables para evitar mayores compromisos y, segundo, la velocidad necesaria para predecir las consecuencias y viabilidad de la elección de los subfines. Este segundo requerimiento es casi la búnqueda de lo imposible, ya que el acto de cambiar los subfines representa un salto de un diseño a otro diferente. Tal cambio podría introducir un retraso fatal en el feedback de la experiencia, por lo que la elección de los subfines debe participarse. Al nivel tradicional de diseño de un producto, la rapidez en el feedback está asegurada por la confianza en los juicios del diseñador-jefe y por la velocidad y exactitud para ensayar alternativas. A nivel de 'sistema', el cambio de subfines compromete tanto el análisis de los componentes como el de los productos alternativos, por esto se concede al diseñador un suficiente espacio de maniobra para una posible transformación del sistema total.
- e) El aspecto personal del diseño es más evidente en esta eta

pa. En general, el control mental más intenso de una persona hacia el mundo existente y potencial, le convertirá en intolerante hacia cualquier transformación que no perciba. Es la etapa en la que el 'diseño en equipo' pueda ser una equivocación. Cualquier elección a realizar será entre una u otra transformación; las transformaciones o-puestas no podrán combinarse. Normalmente, existirán varias transformaciones capaces de obtener un resultado a-ceptable, si bien diferente.²⁷

La tarea específica de esta parte del marco se dirigirá por las siguientes preguntas:

1. ¿Cuál es el modelo de diseño alternativo creado?
2. ¿Cuáles son los razonamientos que lo fundamentan?
3. ¿Cuál es el origen de los razonamientos: la CAJA NEGRA o la CAJA DE CRISTAL? Es decir, ¿se originaron de una ma-nera 'mágica' o racionalmente?

ETAPA DE TRANSFORMACION DEL
PRIMER CURSO DE METODOLOGIA DE LA ENSEÑANZA
DE LA LENGUA INGLESA

Pregunta 1: ¿Cuál es el modelo de diseño alternativo creado?
Respuesta: El siguiente:

Curso de formación de profesores denominado
PRIMER CURSO DE METODOLOGIA DE LA ENSEÑANZA
DE LA LENGUA INGLESA

OBJETIVOS
Y
JUSTIFICACION

PRODUCCION
DOS MODULOS DE CONTENIDOS

MODULO 1

- El libro de texto
- ANALISIS DE METODO
- Selección
- Gradación
- Presentación
- Repetición

- Anexo 1

- Hoja de evaluación

MODULO 2

- Diferentes tipos de exámenes
- Dominio
- Aprovechamiento
- Diagnóstico

- Diseño de exámenes
 - Validez
 - Confiabilidad
 - Practicidad
 - Análisis de reactivos

- Anexo 1

- Hoja de evaluación

DISTRIBUCION

Impartido por: Joaquín Meza Coria.

Duración: 20 horas en 4 sesiones.

Módulo 1 - Sesiones 1 y 2 en sábado y domingo de una misma semana.

Módulo 2 - Sesiones 3 y 4 en sábado y domingo de una misma semana.

CREDITO: Certificado de asistencia.

CALENDARIO: Región I - Sede: León, Gto.

Asistentes: Guanajuato, Jalisco, Aguascalientes
y Nayarit.

Fechas: 20, 21, 27 y 28 de febrero de 1982.

Región II - Sede: La Paz, B.C.S.

Asistentes: Chihuahua, Baja California Norte,
Baja California Sur, Sonora y
Sinaloa.

Fechas: 6, 7, 20 y 21 de marzo de 1982.

Región III - Sede: Oaxaca, Oax.

Asistentes: Veracruz, Oaxaca, Guerrero, Campeche,
Yucatán, Quintana Roo, Tabasco y
Chiapas.

Fechas: 27 y 28 de marzo y 3 y 4 de abril de 1982.

Región IV - Sede: Querétaro, Gro.

Asistentes: Querétaro, Tamaulipas, Coahuila, Edo.
de México.

Fechas: 24 y 25 de abril y 8 y 9 de mayo de 1982.

Región V - Sede: Puebla, Pua.

Asistentes: Puebla, Morelos, Hidalgo, Tlaxcala
y Distrito Federal.

Fechas: 22, 23, 29 y 30 de mayo de 1982.

CANALES INFORMATIVOS

Centro de Información: Subdirección de Operación y
Vinculación.

Medios: i) Circular a: C. Directores de Escuelas Preparatorias Federales por Cooperación y Particulares Incorporadas.

Entrega: Por correo y a mano.

ii) Llamadas telefónicas a cada una de las escuelas.

RESPONSABILIDADES

A continuación se exponen las acciones que corresponden a cada uno de los integrantes del equipo de diseño:

- a) El lingüista aplicado diseñador será responsable de la especificación de los objetivos y de la constitución de los contenidos de cada módulo.
- b) La coordinadora del proyecto, Lic. Ma. Mercedes Morales y De Crescenzo, será responsable de la reproducción de los módulos y supervisará el trabajo técnico-secretarial y la comunicación.
- c) El trabajo técnico-secretarial estará a cargo de Norma Luz Romero Aquino y José Guadalupe Cervantes Magaña.

JUSTIFICACION DEL MODELO

OBJETIVOS

Inmediatos

Ofrecer información potencialmente útil que permita:

- a) a los paraprofesionales de la enseñanza del inglés que laboran en las Escuelas Preparatorias Federales por Cooperación y en las Escuelas Preparatorias Particulares Incorporadas a la S.E.P., lograr eficiencia en la selección adecuada y la utilización provechosa de los libros de texto y materiales de enseñanza de inglés como lengua extranjera, así como en el diseño de exámenes que les permitan realizar una evaluación justa y objetiva del aprendizaje logrado por sus alumnos; y
- b) a los profesionales de la enseñanza de inglés como lengua extranjera que laboran en las escuelas mencionadas, incrementar su eficiencia en la realización de las tareas docentes mencionadas en el inciso a).

Mediatos

Mediante el otorgamiento de un certificado de ASISTENCIA con valor escalafonario, ayudar:

- a) a los paraprofesionales, a iniciar el ascenso escalafona-

rio²⁸ que finalmente les permita adquirir el status laboral de profesionales de la enseñanza del inglés, con el consecuente logro de las prerrogativas propias de tal status, principalmente la estabilidad laboral y el mejoramiento salarial.

- b) a los profesionales, a continuar el ascenso escalafonario que les permita obtener las consecuencias derivadas del mismo.

J U S T I F I C A C I O N D E L O S O B J E T I V O S

Las decisiones que llevaron a la especificación de tales objetivos se expresan a continuación. También se exponen los razonamientos que las fundamentaron, indicando si su origen podría ser más marcadamente 'mágico' que racional, lo que se indicará con las siglas C.N., que corresponden a CAJA NEGRA. Se asumirá que un razonamiento se originó en la caja negra si no es posible ofrecer una referencia específica de la fuente donde se tomó.

Si los razonamientos que fundamentaron una decisión pueden ser ubicados en alguna fuente específica, referencia específica (marco, teoría, estudio, etc.), se asumirá que es un razonamiento nacido de la CAJA DE CRISTAL, y esto se indicará mediante las siglas C.C.

Decisión - Centrar la atención en torno a sólo dos de los

factores que inciden en la enseñanza diaria de inglés: i) el libro de texto, y ii) los exámenes. Esta decisión estuvo en manos del lingüista aplicado diseñador y las razones que la fundamentaron son:

- (C.C.) . La limitación de tiempo detectada en la divergencia demanda una reducción de temas de contenido.
- (C.N.) . Los libros de texto de inglés son el elemento más determinante de las actividades que se realizan en el salón de clases. Los paraprofesionales y aun los profesionales, debido a una escasez de tiempo para preparar materiales y ejercicios extras, así como a una falta de preparación para el propósito, tienden a seguir paso a paso las directrices metodológicas de los libros. Conocer los criterios adecuados para su selección y utilización puede promover el uso de mejores libros, o más adecuados a las necesidades de los diversos planteles escolares.
- (C.C.) . Los exámenes son el recurso más importante para poder evaluar los logros del proceso enseñanza-aprendizaje de manera eficiente, justa y objetiva.²⁹
- (C.N.) . Existe la posibilidad de que aun cuando los logros de aprendizaje sean buenos, el uso de exámenes ina-

decuados no permita reconocerlos.

(C.N.) . Un buen número de los exámenes que diseñan los maestros son elaborados sin tomar en cuenta criterios sistemáticos. Su utilidad para la realización de la evaluación es dudosa. Conocer los criterios que rigen el diseño de tales instrumentos es una necesidad prioritaria del docente.

Decisión - El grupo-meta estará constituido por paraprofesionales y profesionales de la enseñanza del inglés como lengua extranjera adscritos a las Escuelas Preparatorias Federales por Cooperación y a las Particulares Incorporadas a la S.E.P.

(C.C.) . En la investigación divergente se encontró que bajo el sistema administrativo de la Dirección de Operación y Vinculación, se encuentran un número de 198 escuelas preparatorias federales por cooperación y 29 preparatorias particulares incorporadas, cuyos profesionales y paraprofesionales comparten las características más definitorias del perfil que se ha señalado antes.

Decisión - Ofrecer un certificado de asistencia con valor escalafonario que habrá de tramitarse en las instancias necesarias, para ser entregado en una última

etapa de distribución, por las siguientes razones:

- (C.N.) . Los maestros se motivan más para asistir a cualquier evento de tipo formativo o académico si reciben algún tipo de comprobación de su asistencia que pueda contribuir a su ascenso escalafonario.
- (C.C.) . EL VALOR ESCALAFONARIO DEL CERTIFICADO ES INDISPENSABLE PARA EL LOGRO DE LOS OBJETIVOS DEL PROYECTO.

PRODUCCION

Decisión - Realizar dos módulos de contenido, uno en torno al libro de texto (selección y utilización) y otro en torno a los exámenes de lengua (criterios de diseño).

Razonamientos

- (C.C.) . Para la organización interna de cada módulo se utilizará el criterio de Análisis de Método (Method Analysis), constituido por los conceptos: Selección, Graduación, Presentación y Repetición, de William Francis Mackey en su obra Language Teaching Analysis (London: Longman Group Ltd., 1965; p. 562). Este criterio se considera al menos marcado por algún enfoque metodológico o una lengua en especial.

- (C.C.) . Se evitará hasta donde sea posible ofrecer criterios que pudieran valorarse como únicos; es decir, se evitará el ser directivos, dogmáticos o prescriptivos. Habrán de seleccionarse principios y criterios de en señanza de lenguas extranjeras que permitan que el maestro cuente con el mayor número de opciones posible para realizar sus tareas de manera adecuada y con sistente con su entorno laboral específico (sus recursos, sus alumnos, su entorno físico y su propia personalidad).
- (C.C.) . La posición antes expresada es resultado de la familiarización del autor con la planeación lingüística que se hace en la comunidad mexicano-norteamericana en los Estados Unidos de América, donde el criterio de base puede decirse que es 'ecológico', es decir, de acuerdo al entorno específico.
- (C.C.) . Otra de las fuentes de la posición mencionada es la familiarización del autor con la obra de Bertrand Russell Education and the Social Order (London: Unwin Books, 1957, 150 p.), en donde se destaca que el carácter directivo en la formación educativa tiene como resultado la creación de 'ciudadanos', mientras que una educación más abierta, de criterios amplios, de más opciones para el educando, promueve el desarrollo de 'individuos'.

Decisión - El español será la lengua en que se presenten los contenidos de los módulos, a excepción de aquellos casos en que intentarlo signifique un problema de claridad o precisión, al transferir la información. En esos casos se optará por transferir literalmente la información de la fuente original.

En la etapa de DISTRIBUCION, la lengua de instrucción será el español o el inglés, o las dos, con base en un consenso de opinión de los maestros asistentes.

Razonamientos

(C.N.) . Se reconoce que el no utilizar el inglés como lengua de instrucción puede significar la pérdida de una buena oportunidad para retroalimentar la competencia en inglés de algunos maestros. Sin embargo, en muchos casos, el usarlo podría tener como consecuencia la comprensión inadecuada o deficiente de los contenidos, especialmente por parte de los paraprofesionales menos calificados.

Decisión - Los contenidos a enseñar provendrán de los propios del programa de Maestría en Lingüística Aplicada de la UNAM, principalmente.

Razonamientos

- (C.C.) . Resulta indiscutible su relevancia y riqueza potencial para ayudar a resolver la problemática de la enseñanza de lenguas extranjeras en México. De esto habla la aceptación del programa académico en la UNAM.
- (C.C.) . La Lingüística Aplicada goza de gran prestigio y aceptación en el campo profesional de la enseñanza de lenguas extranjeras en el país.
- (C.C.) . La tarea de selección de contenidos tiene que hacerse con base en la opinión personal del autor del proyecto, a falta de un método sistemático para la tarea. Y en esto, el lingüista se identifica con la posición expresada por S. Pit Corder en su artículo "Second Language Acquisition Research and the Teaching of Grammar" (BAAL Newsletter, No. 10, November 1980, p. 1):

As applied linguists, however, it seems to me we always have an obligation to attempt to answer practical questions in the light of the best available knowledge, even when it contradicts received wisdom, but knowing always that this knowledge is only provisional and could be proved wrong tomorrow.

Decisión - La selección de contenidos se hará de entre aquellos que sean considerados relevantes para el punto de enseñanza decidido; no obstante, se incluirá cualquier material, contenido o información que pudiera considerarse como una posible conexión o como base para puntos de enseñanza reservados para el future, sin importar que en las sesiones de trabajo no reciba atención o, por lo menos, no la suficiente.

Razonamientos

(C.N.) . Cualquier individuo expuesto a una situación de enseñanza-aprendizaje tiene capacidad suficiente para prestar atención a un punto de enseñanza específica y aprenderle; pero, al mismo tiempo, puede estar sin plamente expuesto a otro, sin perjuicio de su aprendizaje. Exponerlo a otros conocimientos puede motivar lo a realizar estudios más amplios acerca de ellos.

ESPECIFICACION DE CONTENIDOS DEL MODULO 1

INTRODUCCION GENERAL AL CURSO

Ideas

. Concepción de la enseñanza de lenguas extranjeras como ac-

tividad multidimensional. Combinación de arte y ciencia.

- . No existe un método único que garantice el logro de los objetivos de aprendizaje.
- . Existen conocimientos teóricos y prácticos en Lingüística Aplicada acerca de la enseñanza-aprendizaje de lenguas, relevantes para la toma de decisiones en este campo.
- . En el primer módulo se ofrece metodología: técnicas, métodos, principios y enfoques de enseñanza.
- . No se pretende ser doctrinario ni directivo, sino más bien se busca sensibilizar respecto al análisis de método: método gramatical, método situacional y enfoque comunicativo, que marcan a determinados libros de texto de manera definitiva.
- . Metodología de trabajo de sesiones de distribución: 1) primera parte, exposición a cargo del ponente, ilustrada con ejemplos prácticos abundantes; y 2) contribución de los asistentes, mediante ejemplos, preguntas y conocimientos.

TEMAS Y FUENTES

1. Importancia del análisis de necesidades para la toma de decisiones para la enseñanza de lenguas extranjeras: 1) especificación

de objetivos, y ii) selección de libros de texto.

- Necesidades de la enseñanza vs. las de aprendizaje.

De enseñanza: disponibilidad de un libro único; formación pedagógica única, ortodoxa; precio y política educativa local.

De aprendizaje: necesidades lingüísticas de los alumnos; su formación previa; su perfil de personalidad (edad, motivación, actitudes lingüísticas).

- Medios de recolección de información: entrevistas y cuestionarios.

Ronald Mackay & Alan J. Mountford, "The Teaching of English for Special Purposes: Theory and Practice", en English for Specific Purposes (London: Longman Group Limited, 1978), pp. 2-20.

Ronald Mackay, "Identifying the Nature of the Learner's Needs", en English for Specific Purposes (London: Longman Group Limited, - 1978) pp. 24-37.

Michael Breen & Christopher N. Candlin, The Essentials of a Communicative Curriculum in Language Teaching, draft version (April, 1979).

2. Análisis de Método

Definiciones: Metodología vs. Método.

. Diferencias entre los métodos de enseñanza en términos de:

- a) teorías del lenguaje,
- b) descripciones lingüísticas, y
- c) teorías del aprendizaje.

. Conceptos que integran el Análisis de Método: Selección, Gradación, Presentación y Repetición.

Fuente: W. Francis Mackey, Language Teaching Analysis (London: Longman Group Limited, 1965), pp. 137-293.

3. Descripción de:

- . El Método Gramatical (Fuente: Mackey, Op. cit.)
- . El Método Situacional (Versión libre del lingüista)
- . El Enfoque Comunicativo (Fuente: Henry G. Widdowson, Teaching Language as Communication (Oxford: Oxford University Press, 1978); y Breen & Candlin, Op. cit.)

4. Diseño de materiales de enseñanza con base en las necesidades del estudiante.

. Actos del habla

- Locucionario
- Illocucionario
- Perlocucionario

(Austin y Searle, Notas de la clase de Pragmática de la Maestría en Lingüística Aplicada.)

• Funciones de la lengua

- Interpersonal
- Ideacional
- Textual

M.A.E. Halliday, "Language Structure and Language Functions", en John Lyons ed., New Horizons in Applied Linguistics (England: Penguin Books Ltd., 1970), pp. 140-165.

• Contribuciones del aprendiente al proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Conocimientos comunicativos (psicosocial).
- Conocimientos del mundo (cultural; educación).
- Habilidades como procesador de información en lengua materna.
- Conocimientos de la lengua-meta.
- Motivación para aprender.
- Expectativas acerca de la naturaleza de la lengua-meta

y del proceso de enseñanza.

Fuente: Principalmente Breen & Candlin, op. cit.

- "Estrategias del Buen Aprendiz de Lengua"
(Neiman et al, 1975) Origen desconocido.
- Análisis de errores - Antecedentes.
- Análisis contrastivo: tradición pedagógica de relación de errores con hábitos 'malos' o defectuosos.
- Los errores como parte del proceso de aprendizaje de una lengua: I. Selinker, "Interlanguage", en Error Analysis, Perspectives on Second Language Acquisition, Jack C. Richards ed. (London: Longman Group Limited, 1974), pp. 31-54.

SELECCION DE CONTENIDOS - ANEXO 1

Se seleccionarán lecciones o unidades de tres libros de texto para ejemplificar los métodos Gramatical, Situacional y el enfoque comunicativo.

Gramatical -- Pp. 44, 45, 47-74; 182 y 183 de Robert J. Dixon, Graded Exercises in English (New York: Regents ed., 1959).

Situacional - Unidad I de R. Rossner & J. Taylor, Basic - Junior Ace (London: MacMillan ed., 1976) Book 3; y R.L. Fountain, "Using Blackboard Drawings" en The Art of TESOL, Selected articles from the English Teaching Forum, Part Two. Washington D.C., 1975; pp. 274-275.

Comunicativo - John Moore et al, Reading and Thinking in - English; Concepts in Use (Oxford: Oxford University Press, 1980).

GRADACION DE CONTENIDOS DEL MODULO I

El orden en que se presentarán los contenidos será gobernado por:

1. la secuencia antes señalada, para los temas 1, 2 y 3;
2. la agrupación de temas, para que se complementen unos a otros, como antecedente o por causa-efecto, y
3. cualquier necesidad de cambio de orden (exceptuando los temas 1, 2 y 3) que sea dictada por el afán de incrementar la coherencia de todo el módulo.

PRESENTACION DE CONTENIDOS - MODULO 1

- Mecanografiada.
- En español, principalmente, y en inglés sólo cuando sea necesario.

- Lenguaje simple. Evitar tecnicismos hasta donde sea posible para no provocar confusión o desviación del tema debido a explicaciones adicionales.
- De ser posible, los contenidos serán presentados en la forma literal en que se encuentran en sus fuentes.
- Cuando sea necesario, el lingüista aplicado diseñador autor del proyecto redactará el tema que por alguna razón no pueda ser transferido literalmente de su original.

La selección-anexo 1 será el material con que se realice la práctica de Análisis de Método, en términos de: Selección; Graduación; Presentación y Repetición (Mackey, Op. cit.).

ESPECIFICACION DE CONTENIDOS DEL MODULO 2

INTRODUCCION

Ideas

- . La Evaluación en la enseñanza-aprendizaje.
- . Los exámenes como uno de los factores que inciden en la evaluación, junto con la opinión del profesor y la opinión de los estudiantes.

- . El diseño de exámenes a partir de los objetivos de aprendizaje.

TEXAS Y FUENTES

1. Tipos de objetivos

- . Institucionales,
- . De la enseñanza, y
- . Del alumno: escolares y ocupacionales.

(Conocimientos del autor del proyecto derivados de su formación en la Maestría en Lingüística Aplicada.)

2. Guía para especificar o evaluar el enunciado de objetivos educativos.

(Guía elaborada por el Departamento de Psicopedagogía del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la UNAM.)

3. Relación de los objetivos con:

- la planeación educativa;
- los exámenes de clase; los mensuales; los anuales y los extraordinarios, y
- la selección de los libros de texto.

(Conocimientos del autor derivados de su formación en el programa de Maestría en Lingüística Aplicada.)

4. Diferentes tipos de exámenes.

De acuerdo a su uso:

- Tests de dominio;
- Tests de aprovechamiento, y
- Tests de diagnóstico.

(Notas de la clase de Evaluación de la Maestría en Lingüística Aplicada de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y materiales recibidos en el X Curso Didáctico del Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos en Administración (CECYT) - Toluca del IPN, enero de 1978.)

De acuerdo a:

- las habilidades probadas;
- los tipos de preguntas;
- los tipos de respuestas, y
- la manera de corregirlos (asignar calificaciones).

(Notas del Curso de Evaluación de la Maestría en Lingüística Aplicada y materiales del X Curso Didáctico del Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos en Administración (CECYT) -

Taxqueña del IPN, enero de 1976.)

5. Características de un buen examen:

- validez (facial, de contenido y de formato);
- confiabilidad, y
- practicalidad.

(Las mismas fuentes del tema 4, además de: J.P.B. Allen & Alan Daniel, The Edinburgh Course in Applied Linguistics, Vol. 4 (Oxford: Oxford University Press, 1977), que se utilizará para precisar definiciones.)

6. Prueba y corrección de exámenes.

Análisis de reactivos:

- . Índice de facilidad
- . Poder de discriminación

(Notas del Curso de Evaluación de la Maestría en Lingüística Aplicada.)

SELECCION DE CONTENIDOS - ANEXO 1

Muestras de exámenes:

- . Un examen del Instituto Mexicano-Norteamericano de Relaciones Culturales, A.C. (c. 1975): "Course One; Final Examination; students' copy".
- . Dos exámenes diseñados en la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) de la UNAM, Plantel 7, febrero de 1972: "Examen Extraordinario de 6º Año" y "Prueba de Diagnóstico para la Materia de Inglés".
- . Dos exámenes diseñados en el Instituto Anglo-Mexicano de Cultura, A.C. - Sucursal Sur, enero de 1972: "II-B; Second Year Adults; Second Semester; Listening Comprehension; students' copy" y "Second Year Children; Second Semester Test".
- . De ser posible, se conseguirán calificaciones auténticas obtenidas en alguno de los exámenes.

SELECCION - ANEXO 2

Criterios para evaluación de libros de texto.

Modelos:

- . Anthony Shaw, "Textbook Evaluation (for Secondary Teachers in Spain)" (1976).
- . Abdel-Messih Daoud & Marianne Celce-Murcia, "Selecting

and Evaluating a Textbook"

- The Modern Language Association, "Evaluating and Supplementing Foreign Language Textbooks"
- Joaquín Meza Coria, "English for Economics; teaching points" (Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) UNAM, 1979).
- Materiales de la clase de Diseño de Materiales de la Maestría en Lingüística Aplicada.

GRADACION - MODULO 2

El orden de presentación de los temas seleccionados será gubernado por:

- la secuencia señalada, y
- cualquier necesidad de complementar un tema con otro en relación de antecedente o de causa-efecto.

PRESENTACION DE CONTENIDOS - MODULO 2

- Mecanografiada.
- En español, principalmente, y en inglés sólo cuando sea imprescindible.
- Lenguaje simple. Evitar tecnicismos hasta donde sea posi-

ble para no provocar distracciones del tema debido a explicaciones adicionales.

- De ser posible, los contenidos serán presentados en la forma literal en que se encuentran en sus fuentes.
- Cuando sea necesario, el lingüista aplicado diseñador autor del proyecto redactará el tema que por alguna razón no pueda ser transferido literalmente de su original.

La selección-anexo 1 será el material con que se realice la práctica de Análisis de Exámenes en términos de: Objetivos del examen; Validez (facial, de contenido y de formato); Confiabilidad y Practicalidad.

La selección-anexo 2 constituirá la base de una actividad extra, continuación del Análisis de Método (módulo 1). Su realización se supeditará a las posibilidades de tiempo en las sesiones de trabajo en cada sede.

DISTRIBUCION

La distribución corresponde a la subetapa del diseño en que las acciones se abocan a transferir el producto de diseño a la comunidad-meta; es decir, a lograr el contacto del producto con los perceptores. Las acciones que aquí se realizan son las reconocidas como la etapa de IMPLEMENTACION, en la jerga común de la planeación educativa.

DISTRIBUCION DEL PRIMER CURSO DE METODOLOGIA DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA INGLESA

La distribución estará a cargo de la coordinadora del proyecto, Lic. Ma. Mercedes Morales y De Cresenzo.

Sus responsabilidades serán:

- La confirmación de decisiones y la información a todos los involucrados de cambios en la distribución.
- La supervisión del trabajo de mecanografiado de los módulos y la hoja de evaluación, así como la reproducción de los mismos.
- La selección de las escuelas-sede.
- La invitación a los asistentes.
- La comunicación con las escuelas-sede y las invitadas.
- La tramitación de medios de transporte y el alojamiento para el distribuidor-ponente.
- La tramitación del Certificado de Asistencia.

El distribuidor-ponente será el Lic. Joaquín Meza Coria.

Sus responsabilidades serán:

- La realización del programa de distribución de acuerdo a los señalamientos establecidos para las sesiones de trabajo en cada una de las sedes:

1er. paso - Presentación oral de los temas en la lengua que seleccionen los asistentes (inglés o español).

2º paso - Promover la participación de los asistentes para la realización de la práctica de cada módulo.

Módulo 1 - Con la selección del anexo realizará la práctica de Análisis de Método en términos de: Selección, Gradación, Presentación y Repetición (Según Mackey, op. cit.).

Módulo 2 - Con la selección - anexo 1 promoverá la práctica de Análisis de Exámenes en términos de: Objetivos del examen; Validez (facial, de contenido y de formato); Confiabilidad y Practicalidad.

Con la selección - anexo 2 constituirá la base de una actividad adicional, continuación del Análisis de Método (Módulo 1). Su realización se superpondrá a las posibilidades de tiempo en las sesiones de trabajo en cada sede.

- Tomar las decisiones que satisfagan necesidades inesperadas, procurando siempre que no alteren el diseño propuesto del curso.

- Realizar la recolección de información por medio de la HOJA DE EVALUACION.

PROGRAMA DE DISTRIBUCION

Duración: 20 horas en 4 sesiones.

Módulo 1: Sesiones 1 y 2 en sábado y domingo.

Módulo 2: Sesiones 3 y 4 en sábado y domingo.

CALENDARIO

- REGION I . Sede: León, Gto. Escuela: Preparatoria Particular Incorporada 3/6 LA SALLE.
Fecha: 20, 21, 27 y 28 de febrero de 1982.
- REGION II . Sede: La Paz, B.C. Escuela: Preparatoria Federal por Cooperación 2/61.
Fecha: 6, 7, 20 y 21 de marzo de 1982.
- REGION III . Sede: Oaxaca, Oax. Escuela: Preparatoria Particular Incorporada 3/9.
Fecha: 27 y 28 de marzo y 3 y 4 de abril de 1982.
- REGION IV . Sede: Querétaro, Qro. Escuela: Preparatoria Federal por Cooperación 2/165.
Fecha: 24 y 25 de abril y 8 y 9 de mayo de 1982.

REGION V . Sede: Puebla, Pua. Escuela: Preparatoria Particular Incorporada 3/5.

Fecha: 22, 23, 29 y 30 de mayo de 1982.

Etapa 3

C O N V E R G E N C I A

La convergencia es la reducción de una gama de opciones a un único diseño, de la manera más sencilla y barata que pueda obtenerse y sin necesidad de retiradas imprevistas y reciclajes. Se afirma que:

Este es el único aspecto del diseño que parece prestarse a una explicitación (sic) totalmente racional y que puede verificarse, por lo menos en algunos casos, mediante un computador. (30)

La posibilidad de explicitación totalmente racional es fácil mente concebible si se toma en cuenta que en la TRANSFORMACION se ha pugnado por explicitar todas las decisiones y razonamientos que determinan el diseño; es decir, se ha pugnado por explicitar aun su aspecto mágico, tratando de explicarlo lo más racionalmente posible mediante referencias de algún tipo que permitan su comprensión de manera más amplia.

La convergencia se concibe como la etapa del diseño que está más cerca del diseño total pero que, bajo el impacto de la auto-

matización del diseño puede llegar a ser, finalmente, la etapa de no participación de personas. Es posterior a la definición del problema, a la identificación de las variables y al acuerdo de los objetivos.

El objetivo del diseñador estriba en alcanzar una alternativa única entre las muchas posibles, mediante una reducción progresiva de las incertidumbres secundarias hasta llegar a una solución final.

En la proposición que se hace en esta tesis, la convergencia es la etapa en que se presenta el modelo único de diseño que habrá de realizarse, después que el modelo creado en la TRANSFORMACION ha pasado a la instancia del PROMOTOR, quien tendrá todavía la oportunidad de sugerir algún cambio que resultase imprescindible, antes de dar su aprobación definitiva.

En la convergencia, entonces, habrá de presentarse el modelo de diseño aprobado por el promotor, y habrán de repartirse las tasas correspondientes a cada uno de los miembros del equipo de diseño, para su realización independiente.

De acuerdo a Christopher Jones, las principales características de la convergencia son:

- a) La persistencia y la inflexibilidad de pensamiento y método es una virtud; la flexibilidad y la vaguedad

tienen que eliminarse. El objetivo principal de esta etapa es la reducción de la incertidumbre, en la medida que sea posible, y la mejor ayuda que puede obtenerse proviene de aquellos elementos que sirven para abandonar alternativas que no merecen una investigación. El principal enemigo, cuando el punto de convergencia está próximo, es el coste creciente de la investigación cada vez más detallada. La decisión más importante a tomar es el orden de producción de las decisiones, a fin de reducir la variedad de alternativas. Esto sería el reverso de su orden de dependencia lógica, que produciría una estrategia lineal sin reciclajes.

- b) Por supuesto, la dificultad de la convergencia estriba en la impresión de los subproblemas críticos, es decir, que sean insolubles a menos que se cambie una primera decisión y que, por tanto, se cause un reciclaje. El objetivo de la transformación mágica fue, de una u otra manera, la remodelación del problema, de tal forma que los subproblemas críticos fueran anticipados o evitados mediante una situación a nivel más general.
- c) Los modelos utilizados para representar la gama de alternativas que permanecen son menos abstractos y más detallados durante la convergencia. En el caso del diseño de un sistema, ni el dibujo a escala ni un prototipo a escala natural son lo suficientemente generales para cualquier otra etapa, excepto para las últimas de la convergencia. Los modelos matemáticos y las analogías abstractas se adecúan a las primeras etapas de la convergencia y comprenden el cuerpo principal del conocimiento de la ciencia aplicada.
- d) (...) existe una elección entre dos estrategias fundamentalmente opuestas para la convergencia. Una es la convencional OUT-IN, tal como un arquitecto puede em-

plearla cuando va de la forma exterior de un edificio a su organización interior.

La segunda estrategia es la IN-OUT, que un arquitecto emplearía al comenzar por las funciones o la organización interior, para acabar en la forma exterior del edificio. Generalmente, parece que un diseñador experto trabajará teniendo en cuenta ambos fines, aun sabiendo que surgirán problemas en donde el out-in y el in-out se encuentran. (31)

Etapa 3.1

CONVERGENCIA DEL PRIMER CURSO DE METODOLOGIA DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA INGLESA

De sobra está el afirmar que el modelo propuesto, ya explicitado en la etapa de transformación, fue el aprobado en la instancia del promotor, que sería la última para reducir las incertidumbres acerca de la realización del Primer Curso. Sin embargo, para propósitos de ilustración sistemática de la utilización del "marco de diseño alternativo de lingüística aplicada", a continuación se expone el modelo de diseño definitivo.

Etapa 3.II

MODELO DE DISEÑO ALTERNATIVO DENOMINADO PRIMER CURSO DE METODOLOGIA DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA INGLESA, POR JOAQUIN MEZA CORTA, (ENERO DE 1982).

OBJETIVOS

i) Inmediatos

Ofrecer información potencialmente útil que permita:

- a) a los paraprofesionales de la enseñanza de inglés que laboran en las Escuelas Preparatorias Federales por Cooperación y en las Escuelas Preparatorias Particulares incorporadas a la S.E.P., lograr eficiencia en la selección adecuada y en la utilización provechosa de los libros de texto y materiales de enseñanza de inglés como lengua extranjera, así como en el diseño de exámenes que les permitan realizar una evaluación justa y objetiva del aprendizaje logrado por sus alumnos, y
- b) a los profesionales de la enseñanza de inglés como lengua extranjera que laboran en las escuelas mencionadas, incrementar su eficiencia en la realización de las tareas docentes mencionadas en a).

ii) Mediatos

Mediante el otorgamiento de un certificado de asistencia con valor escalafonario, ayudar:

- a) a los paraprofesionales, a iniciar el ascenso escalafonario que finalmente les permita adquirir el status laboral de profesionales de la enseñanza de inglés, con el conse-

cuente logro de las prerrogativas y prestaciones propias de tal status, principalmente la estabilidad laboral, el mejoramiento salarial y el derecho a recibir servicios médicos, y

- b) a los profesionales, a continuar el ascenso escalafonario que les permita obtener las consecuencias derivadas de tal ascenso.

Como condición de la convergencia estará el hecho de que la justificación del modelo y de sus partes se vuelve innecesaria, en tanto que la exposición en esta etapa es solamente con carácter de directriz para el trabajo de realización del diseño, que no para aprobación alguna.

PRODUCCION

Responsables de las acciones de producción

1. El lingüista aplicado diseñador será responsable de la especificación de los contenidos, que habrán de integrarse en dos módulos. Además, especificará los contenidos de una hoja de evaluación.
2. La coordinadora del proyecto, Lic. Ma. Mercedes Morales y De Crescenzo, será responsable de la reproducción de los módulos y supervisará el trabajo técnico secretarial, que

estará a cargo de Norma Luz Romero Aquino y José Gundalu pe Cervantes Magaña. Además, se encargará de la reproducción de una hoja de evaluación, así como de la tramitación necesaria para el otorgamiento del certificado de asistencia, para que éste sea entregado en la última etapa de la distribución.

ESPECIFICACION DE CONTENIDOS DEL MODULO 1

INTRODUCCION GENERAL AL CURSO

Ideas

- . Concepción de la enseñanza de lenguas extranjeras. Arte más que ciencia, Actividad multidimensional.
- . No existe un método único que garantice el logro de los objetivos de aprendizaje.
- . Existe investigación en Lingüística Aplicada en torno a los factores que inciden en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, relevante para la toma de decisiones de la misma.
- . En el primer módulo se ofrece metodología: técnicas de enseñanza, métodos y principios de enseñanza.

- . No se pretende ser doctrinario ni directivo, sino más bien se busca sensibilizar respecto al análisis de método (Mackey, 1965), como marco de valoración de: método gramatical, método situacional y enfoque comunicativo, así como de los libros de texto representativos.
- . Metodología de trabajo de sesiones de distribución: 1) exposición a cargo del ponente, ilustrada con ejemplos prácticos abundantes; y 2) contribución de los asistentes, mediante ejemplos, preguntas y conocimientos.

TEMAS Y FUENTES

1. Importancia del análisis de necesidades para la toma de decisiones para la enseñanza de lenguas extranjeras: i) especificación de objetivos; y ii) selección de libros de texto.
- . Necesidades de la enseñanza vs. las de aprendizaje.

De enseñanza: disponibilidad de un único libro; formación pedagógica única, ortodoxa; precio y política educativa local y nacional.

De aprendizaje: necesidades lingüísticas de los alumnos; su formación previa; su perfil de personalidad (edad, motivación, actitudes lingüísticas).

- Medios de recolección de información: entrevistas y cuestionarios.

Ronald Mackay & Alan J. Mountford, "The Teaching of English for Special Purposes: Theory and Practice", en English for Specific Purposes (London: Longman Group Limited, 1978), pp. 2-20.

Ronald Mackay, "Identifying the Nature of the Learner's Needs", en English for Specific Purposes (London: Longman Group Limited, - 1978), pp. 21-37.

Michael Breen & Christopher N. Candlin, The Essentials of a Communicative Curriculum in Language Teaching, draft version (April, 1979).

2. Análisis de Método

Definiciones: Metodología vs. Método.

- Diferencias entre los métodos de enseñanza en términos de:
 - a) teorías del lenguaje,
 - b) descripciones lingüísticas, y
 - c) teorías del aprendizaje.
- Conceptos que integran el Análisis de Método: Selección, Gradación, Presentación y Repetición.

Fuente: W. Francis Mackey, Language Teaching Analysis (London: Longman Group Limited, 1965), pp. 137-293.

3. Descripción de:

- . El Método Gramatical (Fuente: Mackey, op. cit., p. 153.)
- . El Método Situacional (Conocimientos del lingüista aplicado)
- . El Enfoque Comunicativo (Fuente: Henry G. Widdowson, Teaching Language as Communication (Oxford: Oxford University Press, 1978); y Breen & Candlin, op. cit.)

4. Diseño de materiales de enseñanza con base en las necesidades del estudiante.

. Actos del habla

- Locucionario
- Illocucionario
- Perlocucionario

(Austin & Searle, Notas de la clase de Pragmática de la Maestría en Lingüística Aplicada.)

. Funciones de la lengua

- Interpersonal
- Ideacional

- Textual

M.A.K. Halliday, "Language Structure and Language Function", en John Lyons ed., New Horizons in Applied Linguistics (England: Penguin Books Ltd., 1970) pp. 140-165.

- Contribuciones del estudiante al proceso de enseñanza-aprendizaje.
 - Conocimientos comunicativos (psicosocial).
 - Conocimientos del mundo (cultural; educación).
 - Habilidades como procesador de información en lengua materna.
 - Conocimientos de la lengua-meta.
 - Motivación para aprender.
 - Expectativas acerca de la naturaleza de la lengua-meta y del proceso de enseñanza.

Fuente: Principalmente Breen & Candlin, op. cit.

- "Estrategias del Buen Aprondiente de Lengua" (Neiman et al, 1975).
- Análisis de errores - Antecedentes.
- Análisis contrastivo (tradicción pedagógica).

- Los errores vistos como base de la formación de hábitos lingüísticos 'defectuosos'.
- Los errores como parte del proceso de aprendizaje de una lengua. L. Selinker, "Interlanguage", en Error Analysis, Perspectives on Second Language Acquisition, Jack C. Richards ed. (London: Longman Group Ltd., 1974) pp. 31-54.

SELECCION - ANEXO 1

Se seleccionarán lecciones completas o en partes, de libros de texto de enseñanza de inglés que representen marcadamente el método gramatical, el método situacional y el enfoque comunicativo.

Para el método gramatical: Pp. 44, 45, 47, 74, 182 y 183 de Robert J. Dixon, Graded Exercises in English (New York: Regents Publishing Co., 1959).

Para el método situacional: Unidad I de R. Rossner & J. Taylor, Basic Junior Ace (London: MacMillan ed., 1976) Book 3; y R.L. Fountain, "Using Blackboard Drawings" en The Art of TESOL, Selected articles from the English Teaching Forum, Part Two. Washington, D.C., 1975; pp. 274-

275.

Para el enfoque comunicativo: Pp. 1 a 6 de John Moore et al, Reading and Thinking in English; Concepts in Use (Oxford: Oxford University Press, 1980).

GRADACION DE CONTENIDOS - MODULO 1

El orden en que se presentarán los contenidos de este módulo será gobernado por:

1. la secuencia señalada para los temas 1, 2 y 3.
2. excepto para los temas 1, 2 y 3, se podrán hacer cambios de orden con el afán de incrementar la coherencia del módulo, relacionando unos temas con otros como antecedentes, o como causa-efecto.

PRESENTACION DE CONTENIDOS - MODULO 1

- Mecanografiada.
- En español, principalmente, y en inglés sólo cuando sea necesario.
- Lenguaje simple. Evitar tecnicismos hasta donde sea posible para evitar desviación del tema debido a explicaciones adicionales.

- De ser posible, los contenidos serán presentados en la forma literal en que se encuentran en sus fuentes.
- Cuando sea necesario, el lingüista aplicado diseñador autor del proyecto redactará el tema que por alguna razón no pueda ser transferido literalmente de su original.

CONTENIDOS DEL MODULO 2

INTRODUCCION

Ideas

- . La evaluación en la enseñanza-aprendizaje.
- . Los exámenes como uno de los factores que inciden en la evaluación, junto con la opinión del profesor y la opinión de los estudiantes.
- . El diseño de exámenes a partir de los objetivos de aprendizaje.

TEMAS Y FUENTES

1. Tipos de objetivos

- . Institucionales,
- . De la enseñanza, y

. Del alumno: escolares y ocupacionales.

(Conocimientos del autor del proyecto derivados de su formación en la Maestría en Lingüística Aplicada.)

2. Guía para especificar o evaluar el enunciado de objetivos educativos.

(Guía elaborada por el Departamento de Psicopedagogía del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la UNAM.)

3. Relación de los objetivos con:

- la planeación educativa;
- los exámenes de clase; los mensuales; los anuales y los extraordinarios, y
- la selección de los libros de texto.

(Conocimientos del autor derivados de su formación en el programa de Maestría en Lingüística Aplicada.)

4. Diferentes tipos de exámenes.

De acuerdo a su uso:

- . Tests de dominio;
- . Tests de aprovechamiento, y

. Tests de diagnóstico.

(Notas de la clase de Evaluación de la Maestría en Lingüística Aplicada de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y materiales recibidos en el X Curso Didáctico del Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos en Administración (CECYT) - Taxqueña del IPN, enero de 1978.)

De acuerdo a:

- . las habilidades probadas;
- . los tipos de preguntas;
- . los tipos de respuestas, y
- . la manera de corregirlos (asignar calificaciones).

(Notas del Curso de Evaluación de la Maestría en Lingüística Aplicada y materiales del X Curso Didáctico del Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos en Administración (CECYT) - Taxqueña del IPN, enero de 1976.)

5. Características de un buen examen:

- validez (facial, de contenido y de formato);
- confiabilidad, y
- practicalidad.

(Las mismas fuentes del tema 4, además de: J.P.B. Allen &

Alan Daniel, The Edinburgh Course in Applied Linguistics, Vol. 4 (Oxford: Oxford University Press, 1977), que se utilizará para precisar definiciones cuando sea necesario.)

6. Prueba y corrección de exámenes.

Análisis de reactivos:

- . Índice de facilidad
- . Poder de discriminación

(Notas del Curso de Evaluación de la Maestría en Lingüística Aplicada.)

SELECCION DE CONTENIDOS - ANEXO I

Muestras de exámenes:

- . Un examen del Instituto Mexicano-Norteamericano de Relaciones Culturales, A.C. (c. 1975): "Course One; Final Examination; students' copy".
- . Dos exámenes diseñados en la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) de la UNAM, Plantel 7, febrero de 1972: "Examen Extraordinario de 6° Año" y "Prueba de Diagnóstico para la Materia de Inglés".

- . Dos exámenes diseñados en el Instituto Anglo-Mexicano de Cultura, A.C. - Sucursal Sur, enero de 1972: "II-B; Second Year Adults; Second Semester; Listening Comprehension; students' copy" y "Second Year Children; Second Semester Test".
- . De ser posible, se conseguirán calificaciones auténticas obtenidas en alguno de los exámenes.

SELECCION - ANEXO 2

Criterios para evaluación de libros de texto.

Modelos:

- . Anthony Shaw, "Textbook Evaluation (for Secondary Teachers in Spain)" (1976).
- . Abdel-Messih Daoud & Marianne Celce-Murcia, "Selecting and Evaluating a Textbook"
- . The Modern Language Association, "Evaluating and Supplementing Foreign Language Textbooks"
- . Joaquín Meza Coria, "English for Economics; teaching points" (Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) UNAM, 1979).

. Materiales de la clase de Diseño de Materiales de la Maestría en Lingüística Aplicada de la UNAM.

GRADACION - MODULO 2

El orden de presentación gráfica de los temas seleccionados será gobernado por:

- la secuencia señalada, y
- cualquier necesidad de complementar un tema con otro en relación de antecedentes o de causa-efecto.

PRESENTACION DE CONTENIDOS - MODULO 2

- Mecanografiada.
- En español, principalmente, y en inglés sólo cuando sea imprescindible.
- Lenguaje simple. Evitar tecnicismos hasta donde sea posible para no provocar distracciones del tema debido a explicaciones adicionales.
- De ser posible, los contenidos serán presentados en la forma literal en que se encuentran en sus fuentes.
- Cuando sea necesario, el lingüista aplicado diseñador autor del proyecto redactará el tema que por alguna razón no pueda ser transferido literalmente de su original.

DISTRIBUCION

La distribución estará a cargo de la coordinadora del proyecto, Lic. Ma. Mercedes Morales y De Cresenzo. Sus responsabilidades serán:

- . La confirmación del programa propuesto (calendario y sedes, principalmente), o la información de cualquier cambio, a todos los involucrados.
- . La supervisión del trabajo de mecanografiado de: i) los contenidos de los módulos; y ii) la hoja de evaluación; y la reproducción de los mismos.
- . La selección de las escuelas-sede; información que ofrecerá oportunamente al distribuidor-ponente.
- . La comunicación necesaria con las escuelas-sede y las invitadas; por correo, a mano o por vía telefónica.
- . La distribución de una circular informativa del programa, a las Escuelas Preparatorias Federales por Cooperación e Incorporadas.
- . La tramitación de medios de transporte y alojamiento para el distribuidor-ponente.

- . La tramitación y entrega del certificado de asistencia.

El distribuidor-ponente será el Lic. Joaquín Meza Coria.
Sus responsabilidades serán:

- . La realización del programa de distribución de acuerdo a los señalamientos que se estipularán más adelante.
- . La realización de los pasos señalados para cada sesión de trabajo:

1er. paso - Presentación oral de los temas en la lengua seleccionada por los asistentes (español o inglés).

2º paso - Promover la participación de los asistentes para la realización de la práctica de cada módulo.

Módulo 1 - Con la selección del anexo realizará la práctica de Análisis de Método en términos de: Selección, Gradación, Presentación y Repetición (Según Ma-
okey, op. cit.).

Módulo 2 - Con la selección - anexo 1 promoverá la práctica de Análisis de Exámenes en términos de: Objetivos del examen; Validez (facial, de contenido y de

formato); Confiabilidad y Practicalidad.

Con la selección - anexo 2 constituirá la base de una actividad adicional, continuación del Análisis de Método (Módulo 1). Su realización se supeditará a las posibilidades de tiempo en las sesiones de trabajo en cada sede.

- Tomar las decisiones que satisfagan necesidades inesperadas, procurando siempre que no alteren el diseño propuesto del curso.
- Realizar la recolección de información correspondiente a la EVALUACION del diseño propuesto.

PROGRAMA DE DISTRIBUCION

Duración: 20 horas en 4 sesiones.

Módulo 1: Sesiones 1 y 2 en sábado y domingo.

Módulo 2: Sesiones 3 y 4 en sábado y domingo.

CALENDARIO

REGION I . Sede: León, Gto. Escuela: Preparatoria Particular Incorporada 3/6 LA SALLE.

Fecha: 20, 21, 27 y 28 de febrero de 1982.

- REGION II . Sede: La Paz, B.C. Escuela: Preparatoria Federal por Cooperación 2/61.
Fecha: 6, 7, 20 y 21 de marzo de 1982.
- REGION III . Sede: Oaxaca, Oax. Escuela: Preparatoria Particular Incorporada 3/9.
Fecha: 27 y 28 de marzo y 3 y 4 de abril de 1982.
- REGION IV . Sede: Querétaro, Qro. Escuela: Preparatoria Federal por Cooperación 2/165.
Fecha: 24 y 25 de abril y 8 y 9 de mayo de 1982.
- REGION V . Sede: Puebla, Pue. Escuela: Preparatoria Particular Incorporada 3/5.
Fecha: 22, 23, 29 y 30 de mayo de 1982.

Etapa 4

EVALUACION

El último componente del marco de diseño alternativo de lingüística aplicada se estipula como la última etapa del diseño alternativo. Es la etapa en que se habrá de recolectar información que sirva para:

1. Dar acceso a la PARTICIPACION de los usuarios o perceptores del producto de diseño para confirmar o cambiar cual-

quier aspecto del proceso, tanto como del producto de diseño. La necesidad de esta apertura se acentúa en los casos en que por alguna razón no se pudo ofrecer en la etapa de divergencia.

2. Retroalimentar la formación del lingüista aplicado diseñador autor del proyecto, quien, a la luz de la información recolectada, podrá validar lo adecuado o inadecuado de sus decisiones, de manera tal que le sirvan de base para futuros diseños.
3. Contribuir a la formación del corpus que habrá de ser el objeto de estudio para la búsqueda de un METODO DE DISEÑO ALTERNATIVO DE LINGUISTICA APLICADA.

La información que se explicitará bajo el rubro 'Evaluación' provendrá del diseñador-jefe y de los perceptores:

1. El diseñador-jefe explicitará: a) las dificultades que se hubieren encontrado en la PRODUCCION y en la DISTRIBUCION; y b) una apreciación subjetiva de las actitudes de los usuarios hacia el producto de diseño (rechazo o aceptación, por ejemplo).
2. Los perceptores del producto de diseño habrán de ofrecer la información que se haya planeado que ofrecieran. Imprescindible será pedirles información que contribuya al mejor

ramiento por modificación, confirmación o anulación, tan to de las decisiones como de las acciones y la forma del producto de diseño.

Las principales acciones que corresponden a la etapa de eva luación son:

- La selección de temas.
- La selección de instrumentos adecuados de recolección de información (por ejemplo, cuestionarios, entrevistas, etc.).
- La selección de los criterios que habrán de regir el diseño de los instrumentos de recolección de información.
- Los procedimientos a seguir para la recolección de información.
- El formato de presentación.

EVALUACION DEL PRIMER CURSO DE METODOLOGIA DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA INGLESA

Cabe aclarar que en el diseño del Primer Curso no se tomó en cuen

ta, mejor dicho, no se concibió esta etapa tal como ahora se concibe. La principal razón fue el hecho de que, habiéndose planeado el otorgamiento de un certificado de asistencia, no era necesaria ninguna evaluación sistemática. Sin embargo, se concibió la posibilidad de recolectar opiniones de los perceptores que pudieran resultar provechosas para la planeación de un curso subsecuente, y con ese fin se diseñó un instrumento de recolección de información que se denominó 'Hoja de Evaluación', misma que se describirá a continuación.

Con el afán de continuar la ilustración del uso del marco de diseño alternativo, cuyo objetivo es la descripción de diseños alternativos de lingüística aplicada, se procederá a ofrecer la información que resulte posible. Habrá que tener en cuenta que el presente trabajo se está realizando a un año de distancia de la distribución del programa. Para la explicitación que a continuación se realiza, se apelará a la memoria del autor y a la información obtenida con la 'Hoja de Evaluación'.

VALORACION SUBJETIVA GENERAL

En lo general, hubo manifiesta aceptación al programa diseñado, tanto por parte de los profesores asistentes como de las autoridades escolares locales. Si se valora en términos de motivación, se puede afirmar que el programa resultó ser bastante exitoso.

Dificultades

. En la producción:

- . No se realizó una corrección de estilo del material mecanografiado, que pudiera haber incrementado su calidad. La principal razón de ello fue la limitación de tiempo.
- . La presentación de contenidos debió incluir bibliografía que pudiera haber resultado útil para aquellos usuarios que deseaban profundizar en los temas presentados. La razón por la que no se incluyó fue la limitación de tiempo y la decisión de evitar que los módulos adquirieran un carácter más de trabajo académico que de material-referencia para actividades prácticas.

. En la distribución:

- . La división regional necesita ser ampliada en número. Algunas regiones resultan demasiado amplias y limitan el acceso de perceptores potenciales. Específicamente se puede mencionar la Región II, que incluye los estados más grandes de la República: Chihuahua, Baja California Norte, Baja California Sur, Sonora y Sinaloa. Para ilustrar la dificultad de acceso de los usuarios,

se menciona el caso de una maestra procedente de Ciudad Juárez, que para asistir a la sede en La Paz, B. C.S., tuvo que viajar por avión de Ciudad Juárez a la Ciudad de México, y de aquí a La Paz. Otro caso ilustrativo fue el de la Región III, en donde los maestros eran procedentes del estado-sede (Oaxaca) principalmente, y de Veracruz y Guerrero, mientras que no hubo asistentes de los estados de Campeche, Yucatán y Quintana Roo.

- Otra dimensión problemática la constituyó la decisión tomada por el distribuidor-ponente, quien, con base en las opiniones de algunos asistentes a la sede de La Paz, decidió que para las sesiones 3 y 4 se cambiaba la sede a la ciudad de Empalme, Sonora, dando como resultado una marcada deserción de los asistentes a las sesiones 1 y 2.
- Otra dimensión problemática de la distribución la constituyó la metodología de trabajo que se planeó para las sesiones. Principalmente fue notorio que en la sede de la Región IV, en donde aparentemente había una mayoría de PROFESIONALES asistentes, la presentación oral tipo conferencia resultó poco aceptable para ellos. El indicador de tal actitud lo constituyó su manifiesto de acuerdo con el procedimiento mencionado y su sugerencia de participación más amplia.

Fue evidente la falta de conocimientos alternati
vos de presentación, o de metodología para ello, del
distribuidor ponente.

Aciertos

. En la producción:

- . La coordinación de acciones fue realizada con bastante eficiencia, especialmente en términos de tiempo y de comunicación oportuna.

. En la distribución:

- . La selección de las escuelas sede resultó satisfactoria en términos de una buena ubicación de las localidades seleccionadas (acceso fácil dentro de la ciudad), junto con la enorme colaboración de las autoridades escolares y de los maestros asistentes.
- . Las sedes de las Regiones I, IV y V resultaron ser las más accesibles para la asistencia de profesoras.
- . La decisión de realizar las sesiones de trabajo en la lengua (inglés o español) que decidieran los asistentes resultó adecuada. En las Regiones I, III y V, los asistentes decidieron que el ponente realizara la pre

sentación en inglés, y que cuando ellos lo consideraran pertinente, le pedirían que lo hiciera en español. Asimismo, decidieron que ellos utilizarían la lengua que consideraran adecuada para su participación personal.

En las Regiones II y IV se decidió por consenso que las sesiones se realizaran totalmente en inglés.

INFORMACION RECOLECTADA CON LA HOJA DE EVALUACION

Como ya se advirtió, el diseño de este instrumento de recolección de información no fue resultado de acciones sistemáticas, más bien se puede afirmar que su carácter es 'improvisado'. No obstante, resultó modestamente eficiente para recolectar información que puede resultar valiosa para los fines ya especificados. Una falla que resulta evidente es la de haberla diseñado solamente para el Módulo 1, y haberla utilizado al final de las cuatro sesiones. La falta de opiniones respecto al Módulo 2 es patente en la información recolectada.

FORMATO DE LA HOJA DE EVALUACION

Tamaño de la hoja: oficio.

Encabezado: HOJA DE EVALUACION DEL MODULO I

Agradecimiento

1. Opinión sobre el contenido en general: _____
Sugerencias: _____
2. Opinión sobre temas específicos: _____
Sugerencias: _____
3. Opinión sobre la presentación en general: _____
Sugerencias: _____
4. Opinión sobre la presentación de temas específicos: _____
Sugerencias: _____
5. Opinión sobre la práctica en general: _____
Sugerencias: _____
6. Sugerencias para próximos cursos

Contenido: _____
Presentación: _____
Práctica: _____

Los procedimientos que se siguieron para la administración de la 'hoja de evaluación' se concretaron a:

1. realizar la recolección de información después de la sesión 4, y
2. solicitar la mayor espontaneidad y claridad en sus respuestas, dado que ellas resultarían importantes para la planeación futura.

PRESENTACION DE LA INFORMACION RECOLECTADA CON LA HOJA DE EVALUACION

A continuación se detalla la asistencia de profesores:

REGION I - 13
REGION II - 16
REGION III - 8
REGION IV - 16
REGION V - 26

Total de participantes: 79

Las opiniones que se presentan son las expuestas en un informe presentado a la Dirección de Operación y Vinculación, una vez terminada la distribución del Primer Curso de Metodología de la Enseñanza de la Lengua Inglesa.

1. En general, el contenido del curso presentó temas nuevos, interesantes y útiles para conocer de una mejor manera el

libro de texto (70 casos).

2. El curso tiene buen contenido, pero debe ampliarse el tiempo de duración (35 casos).
3. Se solicita que los cursos sean periódicos (30 casos).
4. Se solicita que se reconsidere la distribución de las regiones de la república (42 casos).
5. Se solicita que este tipo de cursos sea impartido a los maestros de otras especialidades (27 casos).
6. Se felicita al maestro ponente por su forma de llevar el curso y por su excelente exposición (68 casos).
7. Se felicita a la Dirección de Operación y Vinculación por promover este tipo de cursos (39 casos).
8. Se solicita que el curso sea cubierto económicamente (7 casos).
9. Se solicita constancia de asistencia a los cursos (49 casos).

VALORACION SUBJETIVA GENERAL

Los incisos que siguen son opiniones subjetivas más específicas que también se expresaron en el informe.

10. Se encontró cooperación y entusiasmo por parte de los asistentes.
11. Se encontró todo el apoyo necesario por parte de los directores de las escuelas-sede.
12. Se encontró enorme disposición de los asistentes para asistir a próximos cursos.
13. La mayor parte de profesores asistentes indica la necesidad de recibir un curso de inglés que les permita actualizar sus conocimientos. Algunos de los profesores tienen un manejo de la lengua que urgentemente lo demanda.
14. La continuación de este curso podría constituirse con un módulo de diseño de materiales de enseñanza.
15. La realización del curso resultó muy motivante para el autor del proyecto, ya que lo ha llevado a buscar nuevas directrices de trabajo para satisfacer las necesidades de la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

ra en la provincia mexicana.

NOTAS AL CAPITULO 2

1. El nombre proviene de Daniel Prieto, Diseño y comunicación (México: Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) - Xochimilco, 1982).
2. Christopher Jones, Métodos de diseño (Barcelona: Editorial Gustavo Gili, S.A., 1978) p. 4.
3. Prieto, p. 8.
4. Ibid., p. 8.
5. Ibid., p. 25.
6. Ibid., p. 21. Respecto a la definición de creatividad, la definición más consistente con la idea del autor de esta tesis es la citada por Héctor Trillo en Diseño y artisticidad (México: UNAM, 1978) p. 38:

Para fundamentar más ampliamente el uso específico de los objetos encontrados en la naturaleza (...) las balbuceantes inventivas de nuestros antepasados, tuvieron su origen en la observación de las cosas útiles para un fin determinado, y al ser usadas para ello, modifican su categoría, lo mismo que la del propio hombre, que pasa a ser un CREADOR, aunque sólo sea por el hecho escueto de haber realizado una acertada elección.

ELEGIR ES CREAR, dice con justicia Nietzsche. La

posibilidad de elegir -la elección como un concepto- se da cuando la conducta no está condicionada por lo externo, SINO INTERNAMENTE para decidirnos entre más de una alternativa, caso en el que radica nuestra CREATIVIDAD.

7. Jones, op. cit., 55.

8. Ibid., p. 55.

9. Ibid., p. 34. El autor afirma que "frecuentemente, la acción política y la protesta pública son los únicos canales capaces de influenciar sobre (sic) los aspectos más importantes de los cambios socio-técnicos".

10. Ibid., p. 4.

11. Ibid., p. x.

12. Prieto, op. cit., p. 10. El autor define al fetiche como "aquello que aparece visible y hace invisibles sus reales causas (...) que cifra un rostro y aparece como si detrás no hubiera nada".

13. Jones, op. cit., p. 55.

14. Ibid., p. 56.

15. Ibid., p. 57.
16. Mario Bunge, Ciencia y desarrollo (Buenos Aires: Ediciones Siglo Veinte, 1980) p. 101.
17. Prieto, op. cit., p. 25.
18. Bunge, op. cit., p. 106.
19. Prieto, op. cit., p. 18.
20. La principal razón fue que 1982 era el último año de gobierno del Lic. José López Portillo, lo que implicaba algo que es conocimiento común en nuestro país: el futuro de los proyectos de la administración pública es impredecible a partir del 1° de diciembre del último año de cada sexenio.
21. En aquellos momentos se iba a iniciar un estudio que pretendía revelar cifras exactas respecto al rubro de profesores de inglés, así como de otros aspectos de las escuelas seleccionadas.
22. Jones, op. cit., p. 25.
23. Ibid., p. 57.

24. Ibid., p. 57.

25. Ibid., p. 57.

26. Prieto, op. cit., p. 86.

27. Jones, op. cit., pp. 57-58.

28. Aunque no se cuenta con la descripción o definición específica del Escalafón, es conocimiento común el hecho de que el incremento del curriculum de los profesores incide directamente en su progreso escalafonario, de manera casi automática.

29. Este criterio es propio del autor de esta tesis, y lo ha derivado tanto de su experiencia profesional como de la lectura de los teóricos de la evaluación.

30. Jones, op. cit., p. 60.

31. Ibid., pp. 59-60.

CONCLUSIONES GENERALES

El carácter marcadamente subjetivo de esta tesis, derivado de la intencionalidad de difundir una experiencia personal de diseño, y del proceso en que se elaboró, principalmente formativo para su autor, así como la carencia de experiencia suficiente en esta modalidad metodológica, imposibilitan el hacer conclusiones que pudieran validarse de manera sistemática y confiable.

Lo que sí resulta factible es ofrecer una valoración explícita de las principales dimensiones de su naturaleza, para que quienes se ocupan de la Lingüística Aplicada puedan comprenderla con la mayor claridad posible, y para que el objetivo de difusión sea alcanzado plenamente.

1. Lo primero que se puede afirmar respecto al presente trabajo es el hecho de que su realización integral se entiende a la luz de la metodología del diseño contemporáneo y, por ende, se considera como un trabajo de Lingüística Aplicada Diseño.

Desde esta perspectiva, me permite valorar el aspecto personal, subjetivo, que para el autor significó la oportunidad de realizar un trabajo placentero, formativo y promotor de identidad profesional.

Aspecto formativo - Significó la oportunidad de con-

frontar y digerir algunos de los conocimientos recibidos en la maestría, así como algunos vacíos de conocimiento de la formación como Lingüista Aplicado. Este es el caso de los conocimientos específicos acerca de la formación de profesores, por ejemplo. Si bien es cierto que a este respecto el vacío no se llenó, sí es el caso respecto a la definición de conceptos tales como Ciencia y Diseño, que lo dirigieron a establecer un primer contacto con áreas científicas de amplia relevancia para su identidad profesional, entre las cuales se destaca la del Diseño.

De ésta se derivó una reconciliación de dos áreas de la personalidad del autor que parecían separarse cada vez más: el área de las emociones y la creatividad, la fantasía, el placer, la magia, los deseos, el inconsciente, la poesía, la literatura y el arte en general, propios de su primera formación profesional en la Licenciatura en Letras Inglesas; y el área de la racionalidad ansiada, buscada: la rigidez, el control y hasta la extrema mecanicidad que parece dominar, muy justificadamente, el desarrollo de la Lingüística Aplicada, que constituye su reciente elección como área de formación profesional.

Identidad profesional - En la medida en que el resultado de su apertura a las áreas de conocimiento

mencionadas llevaron al autor a una mejor conceptua
ción de sí mismo, como un ser humano que puede parti
cipar con toda su integridad en una profesión de e-
norme trascendencia social: Lingüista Aplicado Dise
ñador.

2. El segundo aspecto general de esta obra que demanda desta
carse es su carácter de trabajo de difusión.

La difusión se ubica en una filosofía de las ciencias que reconoce la necesidad de contar con informaciones cons
titutivas de las diferentes etapas de desarrollo de la ciencia, y en este caso, de la ciencia de la Lingüística Apli
cada, que recientemente ha ingresado al círculo académico-científico de México. Al mismo tiempo, en esta filosofía se reconoce el valor de trabajos que se realizan como solucio
nes a problemas de la práctica de la ciencia, no obstante que no existan las bases sólidas que pudieran ofrecer los conocimientos teóricos; y, finalmente, se reconoce el va
lor de la comunicación no sólo de éxitos, sino también de errores, como contribuciones al desarrollo científico.

Así entonces, la divulgación en esta tesis se presenta como una contribución a la formación de la etapa actual de la lingüística aplicada, que habrá de permitir en el fu
turo la mejor comprensión del desarrollo de la ciencia en el país en lo general y, en lo específico, la historia del

tema: el diseño de lingüística aplicada.

En esta perspectiva, se puede entender el tono en que la tesis se ha realizado, casi de confidencia, de plática, y sin más lógica que la de una deseada comunicación simplemente humana, dado que estos episodios, como dice el filósofo de la ciencia Paul K. Feyerabend:

(...) deben ser abordados con el cariño de un novelista por los caracteres y por el detalle, o con el gusto del chismoso por el escándalo y las sorpresas ...

más que con los instrumentos del lógico, pues:

(...) nadie puede decir en términos abstractos, sin prestar atención a idiosincrasias de persona y circunstancia, qué es lo que precisamente condujo al progreso en el pasado, y nadie puede decir qué intentos tendrán éxito en el futuro.*

La difusión, así, resulta justificable, especialmente si partimos del reconocimiento de que NO EXISTE CIENCIA EN

* Paul K. Feyerabend, Contra el método: Esquema de una teoría anarquista del conocimiento (Barcelona: Editorial Ariel, 1974) 210 p., Ariel quincenal. P. 11.

LA CUAL TODO SE SEPA Y TODAS LAS RELACIONES HAYAN SIDO ACLARADAS, y que especialmente la Lingüística Aplicada, por su grado de desarrollo, necesita todavía encontrar más conocimientos y más herramientas que permitan reali-zar las tareas de su práctica de manera más segura y eficiente. Es posible que en los intentos, en los trabajos que se divulguen, puedan aparecer, insinuarse, encontrarse estos conocimientos y herramientas. Esta tesis se enmarca en pensamientos como los de S. Pit Corder, quien afirma que:

Como Lingüistas Aplicados, sin embargo, me parece que siempre tenemos la obligación de intentar con testar preguntas prácticas a la luz del mejor co nocimiento disponible, aun cuando contradiga el ya recibido, pero sabiendo que este conocimiento es sólo provisional y podría probarse equivocado el día de mañana.*

3. De lo antes expuesto se deriva la necesidad de destacar un tercer aspecto, que habrá de culminar su valoración general, es decir, la naturaleza del proceso del cual sur gieron los productos de diseño: el Primer Curso de Meto- dología de la Enseñanza de la Lengua Inglesa y el 'marco de diseño alternativo para la lingüística aplicada'.

* S. Pit Corder, "Second language acquisition research and the teaching of grammar", en BAAL Newsletter, No. 10, November, 1980.

Consistente con el carácter de la tesis como trabajo de diseño, la valoración del proceso y de su producto pueden entenderse mejor en términos de: Divergencia, Transformación, Convergencia y Evaluación.

DIVERGENCIA

Aquí se ubica la problemática derivada de la intención de divulgar el Primer Curso, y los principales cuestionamientos que gobernaron el proceso de búsqueda de sus respuestas respecto a: 1) la naturaleza de la Lingüística Aplicada; 2) la ubicación del tipo de trabajos representado por el curso; y 3) las limitaciones del modelo de diseño actual de lingüística aplicada.

La búsqueda de respuestas habrá de valorarse no como investigación científica exhaustiva, metódicamente realizada, ni mucho menos terminada. Es de entenderse que cada uno de los temas, para cumplir con tal criterio, demanda la realización de trabajos específicos y de largo plazo, que quedan fuera de los límites de este tesis. El estilo metodológico que se siguió en este trabajo definitivamente no podría cumplir con ese criterio; no obstante, su realización puede justificarse en los términos de Feyerabend:

Está claro, pues, que la idea de un método fijo, de una (teoría de la) racionalidad fija, surge

de una visión del hombre y de su contorno social demasiado ingenua. A quienes consideren el rico material de que nos provee la historia y no intenten empobrecerlo para dar satisfacción (...) al deseo de seguridad intelectual que proporcionan, por ejemplo, la claridad y la precisión, a esas personas les parecerá que hay solamente un principio que puede ser defendido bajo cualquier circunstancia y en TODAS LAS ETAPAS del desarrollo humano. Me refiero al principio TODO VALE (anything goes).*

TRANSFORMACION Y CONVERGENCIA

De manera consistente con lo expresado en la divergencia, los hallazgos, los reconocimientos y las conclusiones que se hicieron en el proceso no pueden considerarse más que lo suficientemente válidos para poder apoyar coherentemente la propuesta, solución de diseño, denominada 'marco de diseño alternativo para la lingüística aplicada'.

Entre los reconocimientos más importantes se destaca el que concierne a la limitación del modelo actual de lingüística aplicada en relación con la realidad 'sencilla', lo que justifica la propuesta de un modelo que, al dirigir se a la solución de problemas de una realidad 'compleja', dé cabida coherente a la búsqueda de alternativas para aquellas partes no sistemáticas de dicho modelo y ofrezca

* Feyerabend, op. cit., pp. 21-22.

un lugar a la creatividad junto a la racionalidad, y permita dar cuenta satisfactoriamente del Primer Curso, que es considerado como un ejemplo del tipo de diseños "alternativos" que, en palabras de Daniel Prieto:

(...) constituyen una cuestión interesante, tanto por las posibilidades que ofrecen como por las dificultades que plantean (...). Las dificultades, los obstáculos económicos, en lugar de eliminar esos caminos, en muchas ocasiones dan lugar a verdaderas muestras de creatividad y de ingenio.*

EVALUACION

Si bien es cierto que, como ya se afirmó, el trabajo de tesis, en tanto que de Lingüística Aplicada Diseño, se valora como un logro personal, subjetivo, y que su principal valor ha sido el de promover el desarrollo de la identidad profesional de su autor, también puede afirmarse que hace señalamientos de algunas líneas de trabajo para los lingüistas aplicados del país que habrán de redundar en el desarrollo de la disciplina. Específicamente se puede destacar la importancia de demostrar coherentemente, validar, avalar, el carácter, la naturaleza, de la Lingüística Aplicada, que en este trabajo se ha recono

* Daniel Prieto, Diseño y comunicación (México: Universidad Autónoma Metropolitana - Unidad Xochimilco, 1982) p. 21.

oido como ciencia, tarea cuya importancia ya ha sido exaltada en diversos foros y por los lingüistas aplicados más connotados, sin que se haya llegado a una conclusión definitiva, como se informa en On the Scope of Applied Linguistics.*

Ahora bien, como trabajo de diseño, pero trabajo científico al mismo tiempo, se reconoce que cumple con algunas máximas de, por lo menos, dos componentes de la filosofía científica: una Ontología o teoría de la realidad y una Gnoseología o teoría del conocimiento; y en esos términos puede valorarse más objetivamente, en un afán de desfetichizarlo al máximo posible.

Las máximas gnoseológicas que se cumplen, de acuerdo a Bunge, son:

G 2 - Todo proceso de conocimiento consiste en tratar problemas, o sea en buscarlos, plantearlos y tratar de resolverlos, sea con ayuda de conocimientos existentes, sea mediante conocimiento nuevo y, en todo caso, a la luz de la razón y de la experiencia. Aunque hay problemas difíciles e incluso insolubles, no hay misterios, y menos aún misterios que sólo la no-ciencia podrá develar.

* On the Scope of Applied Linguistics, Robert B. Kaplan ed. (Massachusetts: Newbury House Publishers, Inc., 1980).

La claridad de la cita no parece necesitar ningún agregado para hablar del trabajo de tesis.

G 6 - El conocimiento fáctico es parcial antes que exhaustivo, PERO ES PERFECTIBLE. Incluso los datos más exactos pueden perfeccionarse, y las mejores teorías pueden perfeccionarse o ser reemplazadas por otras mejores. La verdad total y definitiva puede obtenerse sólo ocasionalmente y en aspectos limitados: en ciencia, la regla es la verdad parcial y temperaria.*

Es a la luz de esta máxima que mejor se puede entender el lanzamiento de dos productos de diseño: 1) el Primer Curso de Metodología de la Enseñanza de la Lengua Inglesa, y 2) el 'marco de diseño alternativo para la lingüística aplicada'.

El primero, en su calidad de producto de diseño que ya ha establecido contacto con la sociedad y cuyos efectos ya se han sentido, ha incidido en la evolución de la misma y sus virtudes y limitaciones ya han sido valoradas.

El otro, como una innovación que apenas se expone a su comunidad-meta, la de la lingüística aplicada, consis

* Mario Bunge, Ciencia y desarrollo (Buenos Aires: Ediciones Siglo Veinti, 1980) 170 p.

tante con su carácter de producto de diseño, espera las reacciones -aceptación o rechazo- que en sus perceptores pudiera provocar.

Lo que sí resulta y resultará innegable es que ambos llaman la atención de los lingüistas aplicados del país hacia la EXISTENCIA DE UN AMBITO DE ACCION diferente al que hasta ahora han reconocido.

BIBLIOGRAFIA GENERAL

1. Alderson, Charles, et al. "La lingüística aplicada en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua" (México: UNAM, 1979) Perfiles Educativos 5, pp. 37-48.
2. Bunge, Mario. Ciencia y desarrollo (Buenos Aires: Ediciones Siglo Veinte, 1980) 170 p.
3. Candlin, Christopher, et al. "Study Skills in English: Theoretical Issues and Practical Problems", en Mackay R. & Mountford A.J. ed., English for Specific Purposes (London: Longman Group Limited, 1979) pp. 190-219.
4. CELE - UNAM, Boletín del CELE, Año 1, No. 3-4 (Octubre 1980/ Enero 1981) México, 1981. 24 p.
5. Corder, S. Pit. Introducing Applied Linguistics (Middlesex: Penguin Education, 1973) 392 p.
6. Feyerabend, Paul K. Contra el método: Esquema de una teoría anarquista del conocimiento (Barcelona: Editorial Ariel, 1974)

210 p. Ariel quincenal.

7. Harvey & Horzella. "Material production for ESP: Some first principles", en English for Specific Purposes: An International Seminar (Bogotá: The British Council, 1977) p. 191.
8. Holcomb, Constance, ed., English Teaching in Mexico (México: Instituto Mexicano-Norteamericano de Relaciones Culturales, A.C., 1978) 250 p.
9. Jones and Roe, English for Academic Study with Special References to Science and Technology (Bogotá: The British Council, 1975) p. 11.
10. Jones, Christopher. Métodos de diseño, 2a. tirada. López Sardá, María Luisa, trad. (Barcelona: Editorial Gustavo Gili, 1978) 370 p.
11. Kaplan, Robert B., ed., On the Scope of Applied Linguistics (Massachusetts: Newbury House Publishers, Inc., 1980) 87 p.
12. Mackay, Ron & Mountford, A.J. "The teaching of English for specific purposes: Theory and practice", en Mackay, R. & Mountford, A.J., ed., English for Specific Purposes (London: Longman Group Limited, 1978) pp. 2-20.
13. Mackay, Ron. "Identifying the nature of the learner's needs",

- en Mackay, Ron & Mountford, A.J., ed., English for Specific Purposes (London: Longman Group Limited, 1978) pp. 21-37.
14. Moore, John. Universidad de Malaya Spoken English Project - Operational Design (Malaya: Language Centre, March 1980) mimeo.
 15. Munby, John. Communicative syllabus design: a sociolinguistic model for defining the content of purpose-specific language programmes (Cambridge: Cambridge University Press, 1980) 232 p.
 16. Prieto, Daniel. Diseño y comunicación (México: Universidad Autónoma Metropolitana - Unidad Iochimilco, 1982) 149 p.
 17. Rogers, Ted. "Materials development in prospect", en Projects in material design - ELT documents special (Bogotá: The British Council, 1980) pp. 148-151.
 18. Selinker, Larry. "Interlanguage", en Richards, Jack C., ed., Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition (London: Longman Group Limited, 1974) pp. 31-54.
 19. Spolsky, Bernard. "Linguistics and language pedagogy: Applications or implications", en Monograph Series on Languages and Linguistics 22 (1969) pp. 143-155.
 20. UNAM, Maestría en lingüística aplicada (México: UNAM, 1979).

21. Trillo, Héctor. Diseño y artisticidad (México: UNAM, 1978)
100 p.
22. Wilkins, David. Notional Syllabuses (Oxford: Oxford University Press, 1979).
23. Zimmerman, Klaus. "Lingüística aplicada y la enseñanza de idiomas extranjeros" (México: Arte Sociedad Ideología No. 4, 1979) pp. 17-30.