

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Facultad de Filosofía y Letras
División de Estudios de Postgrado



DISEÑO DE CONTENIDOS DIGITALES PARA PROMOVER EL APRENDIZAJE DE LENGUAS

T E S I S

Que para obtener el Grado Académico de

DOCTOR EN PEDAGOGÍA

P r e s e n t a

JORGE LANDAVERDE Y TREJO

Comité Tutorial:

Director tutor: **Dr. Enrique Ruiz-Velasco Sánchez**

Tutoras: **Dra. Leticia Barba Martín**
Lectores: **Dra. Patricia Ducoing Watty**
Dra. Edith Chehaybar y Kuri

Dra. Patricia Mar Velasco
Dr. Juan Manuel Piña Osorio
Dr. Roberto Pérez Benítez

México, D. F., Invierno de 2006.



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 esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

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

INDICE GENERAL	i
INTRODUCCIÓN	v
CAPÍTULO 0: PROBLEMÁTICA Y EJE DE DESARROLLO	
A. Categoría y características generales de la investigación	01
B. Situación general de la investigación y contexto de desarrollo	04
C. Planteamiento del problema	07
D. Preguntas de investigación	12
E. Hipótesis	13
F. Fronteras de la investigación	14
G. Pertinencia e importancia	14
CAPÍTULO I: CONSIDERACIONES TEÓRICAS	
A. Influencia pluri-paradigmática en el concepto: aprendizaje	
1. Paradigmas de la Psicología y de la Psicología de la Educación	19
2. Componentes paradigmáticos en esta investigación	24
3. Vertiente del aprendizaje de adultos	32
B. Aproximaciones al aprendizaje del Inglés como Lengua Extranjera (LE)	
1. La lengua inglesa en sus albores	33
2. A la zaga de un modelo metodológico en la enseñanza-aprendizaje del inglés	35
3. Agrupamiento de métodos y técnicas en el aprendizaje del inglés	37
a. Planteamientos metodológicos fundamentados en ideas psicológicas acerca de la naturaleza del aprendizaje	
(1) Respuesta Física Total (Total Physical Response, TPR)	38
(2) El Método Silencioso (The Silent Way)	39
(3) Comunidad de Aprendizaje de Lenguas (Community Language Learning)	40
(4) Suggestopedia	40

(5) Inteligencias múltiples (Multiple Intelligences, MI)	41
(6) Programación Neurolingüística (Neurolinguistic Programming, NLP)	43
<i>b. Planteamientos metodológicos que parten de contextos del aprendizaje de la lengua materna</i>	
(1) Lenguaje Total (Whole Language, WL)	45
(2) Aprendizaje basado en la competencia (Competency-Based Learning, CBL)	47
(3) Aprendizaje cooperativo (Cooperative Language Learning, CLL)	49
(4) Enfoque basado en la Gramática Universal	50
(5) Modelo Multidimensional	52
(6) Modelo de Análisis y Control	53
(7) Conjunto de principios de procesamiento	55
<i>c. Enfoques metodológicos inspirados en la función comunicativa del Inglés</i>	
(1) Enfoque Comunicativo en la Enseñanza de Lenguas (Communicative Language Teaching Approach, CLTA)	57
(2) Enfoque Natural (The Natural Approach, NA)	59
(3) Aprendizaje basado en el contenido (Content-Based Learning, CBL)	64
(4) Aprendizaje basado en la tarea (Task-Based Learning, TBL)	66
(5) El enfoque en el vocabulario (The Lexical Approach, LA)	70
<i>d. Los modelos orientados al uso de tecnologías</i>	
(1) Incidencia de la tecnología en el aprendizaje de lenguas	71
(2) Laboratorios o centros de auto-acceso	75
(3) Empleo de la Internet y la computación en el aprendizaje de lenguas	77
(4) La competencia salvaje en la publicación	79
(5) Estandarización de exámenes	81
(7) El diseño de materiales y los medios	82
 C. Categorías de análisis	
1. Aprendizaje y formación	84
2. Visualización y movilización	88
3. Didactización	91
4. Lexicalización-sintaxización-relexicalización	93

5. Contenidos digitales	94
6. Competencias comunicativo-lingüísticas	96
7. Niveles de aprendizaje de segundas lenguas	104

CAPÍTULO II: MODELO PEDAGÓGICO Y PROTOTIPO

A. Modelo educativo excéntrico	107
B. Procesos cognitivos en el aprendizaje de lenguas	114
C. Niveles de conceptualización y organización	120
D. Modelo operativo o prototipo	123
E. El por qué y el cómo del diseño de CODIs	
1. ¿Por qué diseñar CODIs?	124
<i>a. Razones personales</i>	125
<i>b. Razones Institucionales y nacionales</i>	126
<i>c. Razones de carácter Internacional</i>	131
2. ¿Cómo diseñar CODIs?	133
<i>a. Concepción</i>	
<i>b. Desarrollo</i>	134
<i>c. Seguimiento</i>	137

CAPÍTULO III: EXPERIMENTACIÓN PILOTAJE Y CORRECCIONES

A. Primeros pasos en el diseño de CODIs	
1. Esquema mínimo de pronunciación	140
2. Esquema de aproximación a textos escritos	152
B. Compartiendo experiencias en foros	
1. Una primera propuesta de texto interactivo	164
2. el uso de videoclips en el diseño de CODIs	165

C. El reto de elaborar un texto interactivo

1. Experiencia previa	168
2. Organización de componentes	169

IV: CONCLUSIONES Y VÍAS DE DESARROLLO

A. En relación con el aprendizaje de inglés

1. Problemática planteada	213
2. Construcción teórico-metodológica	215
3. Desarrollo de competencias comunicativas	220

B. En relación con el diseño y uso de CODIs

1. Diseño de audios	224
2. Diseño de videos	
3. Diseño de textos interactivos	226

C. Líneas de acción a futuro

GLOSARIO DE APRENDIZAJE DE INGLÉS Y CODIs	229

SIGLAS RELACIONADAS CON EL APRENDIZAJE DE INGLÉS	251

REFERENCIAS	253

ANEXOS	262

Resumen

Dentro del campo del aprendizaje de lenguas se observó que, a pesar de que se dedica un espacio curricular al aprendizaje del inglés como lengua extranjera, pocos egresados del nivel medio superior y superior rebasan los niveles básicos. A través de una encuesta al inicio de cursos de inglés se cuestionó a los aprendientes sobre el principal obstáculo para aprender inglés. A una respuesta abierta contestaron que el principal obstáculo para dicho aprendizaje es: “falta de tiempo” y “falta de práctica”.

Con el propósito de motivar a dedicar un mayor tiempo psicológico y para cooperar en la construcción del andamiaje didáctico que proporcione práctica enfocada, guiada y generativa, se planteó la hipótesis de que “el diseño y manejo eficiente de contenidos digitales promoverá un aprendizaje consciente, significativo, contextualizado, crítico, lúdico y gratificante del inglés como lengua extranjera”.

Se partió de un estudio de los procesos y representaciones mentales consultando a autores que ya han avanzado en la investigación empírica de los procesos de atención, percepción, memoria, motivación y razonamiento; se recurrió a encuestas y entrevistas para analizar el comportamiento verbal.

Se incursionó en las tecnologías de la información y comunicación para desplegar entornos virtuales, por ejemplo: creando comunidades de aprendizaje; propiciando interacción entre aprendientes; impulsando a los aprendientes a interactuar con objetos de aprendizaje para construir contenidos digitalizados; diseñando componentes digitales hasta producir un texto interactivo para aprender inglés.

Después de explorar veredas concluimos que el diseño y manejo eficiente de contenidos digitales sí promueve un aprendizaje de lenguas integral.

Summary

Within the field of language learning it was noticed that, in spite of dedicating a curricular space to learn English as a foreign language, few high school or college graduates surpass the basic levels. Through a survey at the beginning of English courses learners were questioned about the main obstacle to English learning. They answered to an open question that the main obstacle for such learning is: “lack of time” and “lack of practice”.

With the purpose of motivating to dedicate a longer psychological time and with the aim of cooperating in the building of didactic scaffoldings which offer focused, guided, and generative practice, it was formulated the hypothesis that “the design and efficient handling of digital contents will promote a conscious, meaningful, contextualized, critical, recreational, and gratifying learning of English as a foreign language”.

It started from a study of the mind processes and representations consulting authors who have already advanced in the empiric investigation of the processes of attention, perception, memory, motivation and reasoning; we resorted to surveys and interviews to analyze the verbal behavior.

We explored the technologies of information and communication to display virtual environments, for example: creating learning communities and favoring the interaction within learners; promoting the learners to interact with the learning objects to build digital contents; designing digital components till the production of an interactive textbook for English learning.

After we explore paths we concluded that the design and efficient manage of digital contents in fact promote an integral learning of languages.

Dedicatoria

Poder llegar al término de esta etapa de vida académica ha sido gracias a Dios que me proporciona el hábito de vida y me inspira para aspirar escalar cada día nuevas cumbres más retadoras.

Asimismo le debo un agradecimiento muy especial a mi esposa Ave quien ha soportado mis terquedades y desvaríos; a Paulina mi hija mayor que me da ejemplo de valentía para enfrentar nuevos retos; a Avelina que continuamente me cuestiona y reorienta; a Jorge David que me tiene unos detalles muy originales para sus cercanos; a mis padres y hermanos por todo lo que hemos compartido.

Estoy muy agradecido por la manera tan cordial en que mi director de tesis, Dr. Enrique Ruiz-Velasco Sánchez, me ha brindado sus comentarios y hasta regaños para que reaccione y saque de mí interior la veta de sabiduría que por ningún lado aparece.

Fueron para mí un gran estímulo e inspiración las entrevistas que tuve con la Dra. Leticia Barba Martín quien vive lo que expresa en sus textos sobre la relación educativa y el pensamiento humanista.

Cada vez que pasaba al cubículo de la Dra. Patricia Mar Velasco, salía con una idea más clara después de compartir las confusiones que traía en mi trabajo de tesis; como por arte de magia, la madeja quedaba desenredada.

Sufrí las de Caín persiguiendo al Dr. Juan Manuel Piña Osorio, pero valió la pena escuchar sus comentarios en el examen de candidatura y luego recibir sus recomendaciones para mejorar la presentación de mi tesis.

La amabilidad de la Dra. Edith Chehaybar y Kuri me convenció de que sí era posible llegar hasta la meta vislumbrada.

INTRODUCCIÓN

Durante las entrevistas que me concedió el Dr. Roberto Pérez Benítez descubrí al gran maestro que tiene un espacio para cada uno de sus alumnos y asesorados.

Me encantaron los momentos que tuve oportunidad de dialogar con la Dra. Patricia Ducoing Watty quien me regresó a leer ciertos autores que me sacaron de mis esquemas y contribuyeron a mejorar el panorama que avizoré en este trabajo de investigación.

Estoy especialmente agradecido por el excelente trato y apoyo que nos brinda la Coordinadora del postgrado en pedagogía, la Dra. Concepción Barrón Tirado y todo el personal de la coordinación.

A todos los arriba citados, a mis maestros del pasado, a mis alumnos de ayer y hoy, y a quienes no he mencionado pero que han contribuido a la realización de este trabajo, les doy gracias y les dedico esta tesis.

Presentación

Con la aparición de la “sociedad mundial” propiciada por la interconexión sin fronteras, renace la tensión entre el aprecio por la identidad cultural y el respeto por las diferencias culturales. En contextos con creciente multiculturalidad es preciso construir puentes de interculturalidad para lo cual se necesita desarrollar actitudes y sentimientos de pluriculturalidad.

Por un lado la influencia de la visión paradigmática postkuhniana, y por otro lado el “giro lingüístico” de la filosofía y las ciencias humanas, ambas vertientes de pensamiento dan cuenta de una pluralidad de formas para relacionarse con el mundo y la sociedad, lo cual va perfilado un modelo de conocimiento con matices de internacionalidad y universalidad.

La “internacionalización” del conocimiento es una cuestión socio-histórica que nos indica la extensión específica dada de conocimiento, a través del espacio. Por su parte, la “universalización” del conocimiento, es una característica epistemológica que señala la validez del conocimiento, independientemente del espacio y el tiempo.¹

Los procesos de “internacionalización” asumen diversas formas, por ejemplo:

- Como estrategia de dominio y prestigio intelectual en un contexto de alta nacionalización;
- Como estrategia de intercambio y de enriquecimiento intelectual en algunos enfoques de investigación,;
- Como la búsqueda de un modelo de conocimiento e indagación más avanzado en términos de actualización.

Entre los canales de internacionalización encontramos:

- Redes de distribución de libros y publicaciones periódicas;

¹ Cf. Charle (2006:05ss)

- Viajes de académicos a instituciones extranjeras;
- Emigración internacional de estudiantes;
- Conferencias internacionales y congresos mundiales;
- Producción y difusión de conocimiento por medio de organizaciones internacionales.

Se acentúa la tendencia a intensificar los debates actuales sobre las formas del conocimiento académico bajo las condiciones de globalización y pluralización en todos los ámbitos, haciendo necesaria una reformulación en términos de un análisis histórico comparado de las prácticas académicas.

Los procesos de “internacionalización” pueden asumir variedad de formas, ya sea:

- como una estrategia de nacionalización para lograr prestigio y dominio intelectual;
- como una transferencia para enriquecer intelectualmente una tradición nacional;
- como una actualización para lograr mejores modelos de conocimiento;
- como una ruptura con el “provincianismo” nacional por considerar al conocimiento “internacional” como una forma más elevada de conocimiento.²

Los intentos por afrontar la tensión entre indigenización e internacionalización han creado un gran número de pautas de reacción y estrategias diferentes, tanto en el nivel de los agentes colectivos, como en el de los agentes individuales. Por lo que se considera necesario explorar la interrelación de instituciones, iniciativas individuales, jerarquías culturales internacionales, modelos e ideas a nivel mundial, las actividades científicas y la producción del conocimiento académico.³

Todo lo anterior nos señala un panorama de creciente mundialización sociocultural que conlleva múltiples tensiones entre cambiar o no cambiar; salvaguardar la propia cultura

² Jürgen Schriewer, Edwin Keiner y Christophe Charle han establecido un Grupo Internacional de Estudio sobre las Universidades Europeas para investigar la historia y la sociología de las ciencias abordando temas relacionados con las redes intelectuales transnacionales.

³ Cf. Charle 2006:9.

o propiciar la interculturalidad; realzar el valor de nuestro idioma o permitir que se internacionalice el inglés; etc.

Sin embargo, la disyuntiva no está en optar por un extremo o el otro; la alternativa es establecer vínculos con la otroriedad para compartir bagajes culturales diversos, para lo cual se propone la promoción del plurilingüismo, entendido éste como una disposición para recibir y brindar ayuda mediada y mediatizada con el fin de lograr la intercomunicación a través de múltiples códigos lingüísticos y aprovechando la disponibilidad de recursos tecnológicos y didácticos para acceder a niveles de conocimiento cada vez más elevados.

Es en este contexto global mediatizado que se presenta esta investigación enfocada en el “diseño de contenidos digitales para promover el aprendizaje de lenguas” cuyo contenido tiene la siguiente distribución:

Inicia con el planteamiento de un problema en el aprendizaje del idioma inglés: pasan los años de edad escolar donde se estudia dicho idioma y terminan los egresados reconociendo que no saben nada. Al pedir su opinión sobre el mayor obstáculo para el aprendizaje de inglés, responden: “falta de tiempo”; “falta de práctica”. Por medio de entrevistas posteriores se infiere que la “falta de tiempo” se refiere a la desmotivación; y la “falta de práctica”, a un problema didáctico.

A consecuencia de la detección del problema se formuló la siguiente hipótesis: “El diseño y manejo eficiente de contenidos digitales promoverá un aprendizaje consciente, significativo, contextualizado, crítico, lúdico y gratificante del inglés como lengua extranjera.” Este capítulo termina hablando de la pertinencia de la investigación citando datos estadísticos que nos señalan falta de trabajos enfocados al diseño y producción de contenidos digitales para el aprendizaje de lenguas.

El siguiente capítulo presenta consideraciones teóricas en torno al aprendizaje y al aprendizaje de lenguas donde se destaca la pertinencia de una posición pluri-paradigmática para aproximarse al objeto de estudio, dada su complejidad. Además se clasifican las aproximaciones al aprendizaje del inglés por su origen y su orientación teórica. Se concluye desarrollando las categorías de análisis que ofrecen una perspectiva didáctica definida.

En el capítulo segundo se recrea el modelo pedagógico excéntrico que, de acuerdo

con el Dr. Enrique Ruiz-Velasco es un modelo alternativo para dinamizar la labor docente que no pretende un papel protagonista y, sin embargo, induce al aprendizaje mediante múltiples interacciones entre aprendientes promovidas a través de contenidos de interés educativo e impulsando a la construcción de comunidades de aprendizaje con ayuda de las tecnologías de la información y la comunicación para la construcción de la sociedad del conocimiento. Para la especificidad de nuestro objeto de investigación, se bosquejó un esquema de los sistemas que intervienen en el aprendizaje de lenguas con la finalidad de hacer consciente al aprendiente de la complejidad que subyace a la emisión y recepción de textos lingüísticos de manera que se fortalezca la motivación y el entusiasmo por acceder a niveles más elevados de análisis y uso de diversas lenguas y códigos lingüísticos para el desarrollo del plurilingüismo. Se muestra un prototipo para promover un desempeño más racional y eficiente en el uso de la lengua meta, el cual está inspirado en el concepto de marcos de trabajo propuesto por Tomlinson.

En el capítulo tercero se describen los pasos experimentales que se fueron dando, de los cuales se llevaron ponencias a diversos eventos nacionales e internacionales con el fin de socializar el conocimiento y compartir experiencias de investigación con otros colegas. Progresivamente se dieron pasos hacia la producción de un texto interactivo para promover el aprendizaje de inglés.

En el capítulo final se concluye haciendo una síntesis del significado de la experiencia de diseñar y manejar contenidos digitales para la promoción del aprendizaje de inglés señalando líneas de acción a futuro, tales como: continuar profundizando en los procesos de adquisición y aprendizaje de lenguas para sustentar el trabajo de diseño y producción de contenidos digitales a la medida de las necesidades educativas de los aprendientes y/o usuarios. Seguir experimentando con la elaboración de audio y video, involucrando a los aprendientes en tal actividad propiciando el aprendizaje para la vida.

Evitar la total dependencia en diseño de materiales extranjeros, optando por la construcción de componentes digitales, para luego enlazarlos para dar origen a contenidos digitales que hagan relación con los programas curriculares y nuestro contexto. Saber que lo valioso no es el contenido per se, sino la intencionalidad con la que se diseñó; el modo en que tales contenidos promuevan la acción y comunicación transformadoras.

CAPÍTULO 0: PROBLEMÁTICA Y EJE DE DESARROLLO

A. Categoría y características generales de esta investigación

La presente investigación se ubica dentro del **campo de la didáctica** ¹ ya que su finalidad no es, en primer lugar, aportar algo nuevo a la teoría pedagógica, sino el aplicar ciertos saberes pedagógicos ² en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas.

Desde un punto de vista de la lingüística aplicada, este trabajo puede tipificarse como **investigación acción** ³, siendo que reúne las características generales de una investigación así clasificada, en cuanto que: es una investigación llevada a cabo por *docentes en acción educativa*; ha sido realizada con una *dinámica colaborativa*; y su meta es *resolver un problema de aprendizaje* ⁴.

Para proceder con un rigor metodológico se han dado los siguientes pasos, de acuerdo con la descripción de Nunan (1995:19):

¹ En el prólogo de la Didáctica Magna se dice que: “Al escribir su Didáctica Magna, Comenio contribuyó a crear una ciencia de la educación y una técnica de la enseñanza como disciplinas autónomas” (Jean Piaget). Entre otros méritos, a Juan Amós Komensky se le reconoce como el primero en utilizar los materiales audiovisuales y de ilustrar con imágenes sus textos escolares. (Gabriel de la Mora) (en Comenio 1988:IX).

² “La didáctica implica una combinación de los niveles teórico, técnico, instrumental en el análisis y elaboración de los problemas de su ámbito, lo que supone una interrelación permanente entre indagación teórica y práctica educativa” (Edelstein, G., Rodríguez A. “El método: factor unificador y definitorio de la instrumentación didáctica”. Citado en *Didáctica versus Tecnología Educativa* por Ángel Díaz Barriga, 1991:69).

³ Con respecto a los métodos de investigación en el aprendizaje de lenguas, David Nunan hace un amplio análisis de diversos paradigmas de investigación, destacando que lo medular no son las estrategias de investigación sino los presupuestos teóricos que sustentan las categorías a través de las cuales se tiene una visión del mundo y de los eventos motivo de la investigación. (Nunan 1995:20)

⁴ Los tres pilares de la investigación-acción, de acuerdo con McKernan, son: a) los mejor habilitados para abordar un problema en un entorno naturalista son los participantes que están viviéndolo; b) el proceder de estas personas está fuertemente influido por su entorno natural; c) lo más conveniente para el estudio de situaciones sociales cotidianas con miras a mejorar la calidad de la acción dentro de ellas, es la metodología cualitativa. Citado por Álvarez-Gayou 2003:159).

CAPÍTULO 0: PROBLEMÁTICA Y EJE DE DESARROLLO

1. **Identificación del problema:** según la opinión de los grupos de aprendientes observados el obstáculo principal para el aprendizaje del idioma inglés es la ‘falta de tiempo’ y/o la ‘falta de práctica’.
2. **Investigación preliminar:** se hizo un estudio diagnóstico a través de encuestas, sondeos, entrevistas, observación y grabación de las interacciones grupales.
3. **Hipótesis:** después de revisar la información inicial se planteó la hipótesis que propone el diseño de contenidos digitales como una solución alternativa al problema vislumbrado.
4. **Intervención:** se procedió a la concepción, diseño y desarrollo de contenidos digitales para promover el aprendizaje de inglés, los cuales han sido piloteados.
5. **Evaluación:** luego de ser explorados dichos contenidos digitales por los aprendientes, se les ha pedido realimentación a través del diálogo directo, el sondeo y la encuesta.
6. **Diseminación:** los avances de esta investigación se han dado a conocer a través de ponencias y talleres en diferentes foros.
7. **Seguimiento:** a cada paso que se ha venido dando en el diseño y producción de contenidos digitales, el horizonte se ha ampliado, máxime que la tecnología aplicada a la educación avanza de manera vertiginosa.

En la perspectiva de la ciencia y la tecnología, este estudio se puede ubicar en el **campo de la tecnología aplicada** ⁵ a la educación, ya que se está en busca de un ‘saber hacer’ con fundamento no únicamente empírico, sino también teórico. Por lo cual reúne las características epistemológicas propias de la tecnología que, de acuerdo con Sarramona (1990:14), en resumen son:

1. **Racionalidad:** para llegar a diseñar contenidos digitales, se hizo acopio de estudios teóricos y científicos a fin de justificar racionalmente la acción educativa resultante.
2. **Sistematicidad:** se considera que cada elemento constitutivo del proceso afecta a los demás ya que todos los elementos aparecen en continua interacción orgánica.

⁵ En referencia a la racionalidad que subyace a la tecnología aplicada en educación, Sarramona señala que la tecnología es un “saber hacer” fundado en los hallazgos científicos que constituyen el patrimonio colectivo. Para distinguir entre técnica y tecnología, el autor comenta que la técnica hace referencia a los instrumentos o habilidades para ejecutar acciones y corresponde a la ciencia aplicada o saber práctico. “Cuando la técnica se erige en objeto de conocimiento –logos, surge la tecno-logía. La tecnología, pues, aparece cuando el problema de acción que se pretende resolver mediante la aplicación de técnicas, pasa a ser objeto de reflexión teórica; la tecnología es la teoría de la técnica.” Sarramona 1990:22).

CAPÍTULO 0: PROBLEMÁTICA Y EJE DE DESARROLLO

3. Planificación: para que la intervención educativa resulte oportuna y eficaz ⁶ se han requerido procesos anticipatorios de la acción.

4. Claridad de metas: nuestra meta ha sido el aportar materiales didácticos diseñados a la medida del aprendiente y/o usuario para promover el aprendizaje del idioma inglés.

5. Control: se ha puesto especial atención en crear las condiciones para lograr una acción educativa que realmente conduzca al aprendizaje significativo de una lengua extranjera.

6. Eficacia: se ha procurado sentar las bases teóricas suficientes para un actuar tecnológico que garantice el logro de los propósitos marcados.

7. Optimización: se ha puesto el mejor esfuerzo para alcanzar las metas previstas mediante la maximización de la eficiencia de todos los elementos del sistema.

De entre las **características de la investigación etnográfica** ⁷ de manera especial consideramos tres para la selección e interpretación de nuestras evidencias:

1. Subjetividad: para el manejo de datos relacionados con el lenguaje, la mente y la conducta humana, es necesario tener presente la fuerte influencia que los sistemas de

⁶ Tanto el concepto de eficacia como el de eficiencia, han sido cuestionados en el campo de la educación por proceder del ámbito empresarial. Ya nos advertía el Dr. César Carrizales en su ensayo intitulado “Las palabras estelares en los discursos de la formación”, sobre el síntoma de la velocidad de las sociedades modernas que “nos subordina a lo útil, eficaz, práctico, razonable e inmediato” requiriendo respuestas rápidas, vaciando de significado a las palabras estelares de la formación, pretendiendo trocarlas por un discurso proveniente de la racionalidad empresarial que aspira a la simplificación pragmática de lo inmediato y a la expulsión de la incómoda formación intelectual. Por otra parte tenemos la corriente ideológica de la eficiencia que desde fines de los 80s, en tiempos del entonces presidente de México, José López Portillo, impregnó todo lo concerniente a las tareas de planeación: era un llamado a ciertas élites a producir, gobernar y conducir las universidades con eficiencia, pero desde una visión parcializada de la realidad nacional, como lo comenta Carlos Ornelas Navarro en su escrito intitulado “Las universidades mexicanas en el sexenio de López Portillo: la retórica de la planeación y la ideología de la eficiencia. En **La Metafísica de la eficiencia. Ensayos sobre la planeación Universitaria en México**, por Axel Didriksoon Takayanagui y Carlos Ornelas Navarro, 1991. Consideramos, pues, que la polisemia de los términos puede permitirnos su uso, siempre y cuando esclarezcamos el sentido con el que deseamos incluirlos en nuestro discurso. Aquí se trata de una intervención educativa oportuna y eficaz en cuanto a dar tiempo suficiente para una planeación de acciones educativas que resulten exitosas; se pone como meta la maximización de eficiencia de cada uno de los elementos del sistema educativo en relación con la optimización de recursos.

⁷ La etnografía, originada en la antropología cultural, es ‘una forma de mirar’ para describir lo que un grupo de personas o un sistema socio-cultural hace en su cotidianidad y explica los significados que atribuyen a ese comportamiento realizado en circunstancias dadas. Inicialmente los etnógrafos se concentraron en grupos culturales primitivos. Recientemente, su ámbito se ha extendido a la educación. Joyceen Boyle (1994) propone cinco tipos de etnografías según la unidad social a estudiar: *Etnografías procesales; Etnografía holística o clásica; Etnografía particularista; Etnografía de corte transversal; Etnografía etnohistórica*. “Existen otras clasificaciones de las etnografías que incluyen otros factores, como los espaciales, los idiomas, las teorías subyacentes, etc.” (Álvarez-Gayou 2003:78s)

CAPÍTULO 0: PROBLEMÁTICA Y EJE DE DESARROLLO

representación y el cúmulo de creencias ejercen sobre las interacciones y procesos de aprendizaje de lenguas ⁸ . No puede haber objetividad sin una subjetividad bien asumida.

2. Contextualización: todos los datos recabados hacen referencia a un contexto social, político y cultural, fuera del cual es cuestionable una válida interpretación.

3. Retroactividad y recursividad del par datos-hipótesis: ⁹ la información empírica y teórica nos ha llevado a plantear hipótesis y la hipótesis nos ha impulsado a un análisis más profundo de los datos recabados, lo cual impulsa a salir en busca de otros datos en una espiral retroactiva y recursiva.

B. Situación general de la investigación y contexto de desarrollo

A reserva de lo que aparecerá en el siguiente capítulo, referente a las sucesivas aproximaciones al aprendizaje del inglés como lengua extranjera, a continuación se presentan algunas evidencias de la situación general de la investigación y del contexto de desarrollo del objeto de nuestro estudio.

Se ha constatado una **insuficiencia**, a nivel nacional, de **trabajos de investigación** que estén **orientados a la aplicación de la tecnología en el diseño de contenidos digitales para el aprendizaje de lenguas**.

A manera de muestreo se hizo un cuadro comparativo relacionado con las ponencias que aparecen en las memorias del XIX Foro de Especialistas Universitarios en Lenguas Extranjeras que tuvo lugar del 7 al 10 de marzo de 2005 (ver **Anexo I**), donde **se detectó un mínimo porcentaje de trabajos de investigación relacionados con el diseño de materiales didácticos** como se puede apreciar en los siguientes porcentajes:

⁸ Si se desea profundizar en torno a la importancia del análisis de las representaciones socio-subjetivas para el abordaje de las prácticas educativas y sus agentes, se puede consultar el libro intitulado *La subjetividad de los actores de la educación*, coordinado por el Dr. Juan Manuel Piña Osorio.

⁹ Sobre la base del concepto de retroacción (feedback) utilizado por Wiener en 1949 en el campo de la cibernética, Morín desarrolla la idea de bucle retroactivo (1982:199, citado en Soto, 1999).

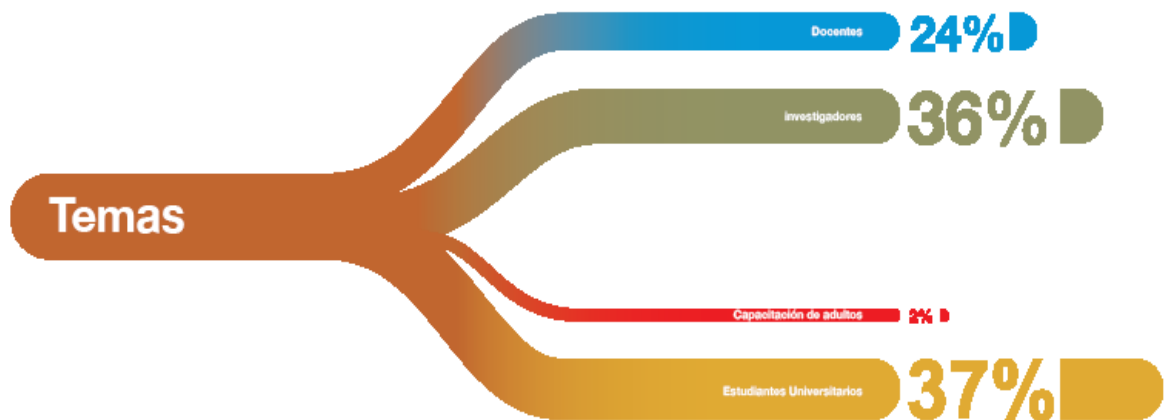
CAPÍTULO 0: PROBLEMÁTICA Y EJE DE DESARROLLO

Temas relacionados con la **formación de:**

Docentes Universitarios	Investigadores Universitarios	Capacitación de Adultos	Estudiantes Universitarios
24% (20/83)	36% (30/83)	02% (02/83)	37% (31/83)

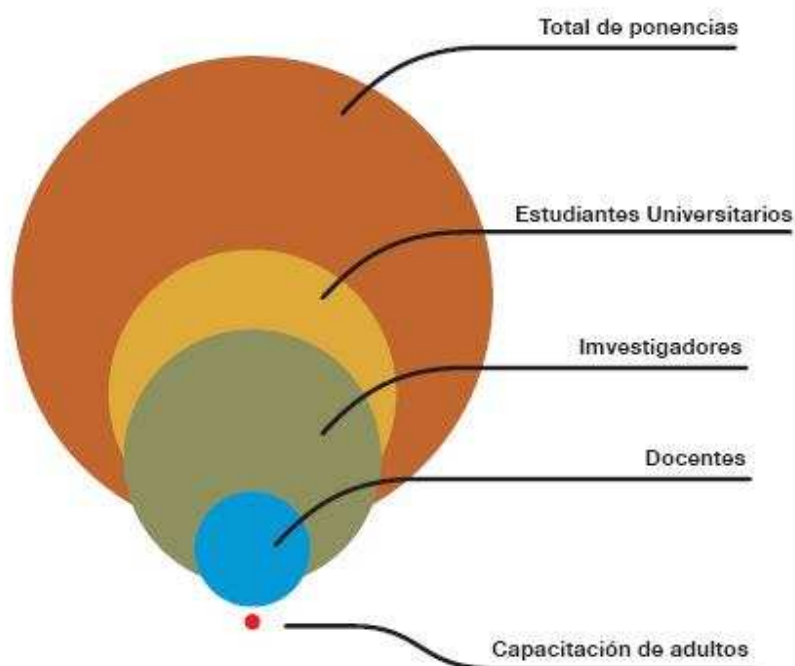
**Ponencias que se enfocaron en problemas de aprendizaje y tecnología
Y en el diseño de materiales**

Aprendizaje y tecnología	Diseño de materiales	Aprendizaje, tecnología y diseño de materiales
34% (28/83)	17% (14/83)	12% (10/83)



CAPÍTULO 0: PROBLEMÁTICA Y EJE DE DESARROLLO

Haciendo un breve análisis de la tabla arriba mostrada se observa que, a pesar de que el 37% de los temas de investigación que aparecen en las memorias del XIX FEULE tratan de temas relacionados con la formación de estudiantes universitarios, **únicamente el 17% de ellas se refieren al diseño de materiales para favorecer el aprendizaje de segundas lenguas**. Además, del 34% de las ponencias que hacen referencia al aprendizaje y la tecnología, solamente el 12% aplican la tecnología para el diseño de materiales. De ahí que la dependencia en diseñadores extranjeros sigue siendo una práctica no superada. Hoy en día estamos permitiendo que otros piensen por nosotros aunque nos cueste el precio que ellos establezcan. Por añadidura, se está aceptando pagar el precio de la exclusión en cuanto a la elección de contenidos en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera.

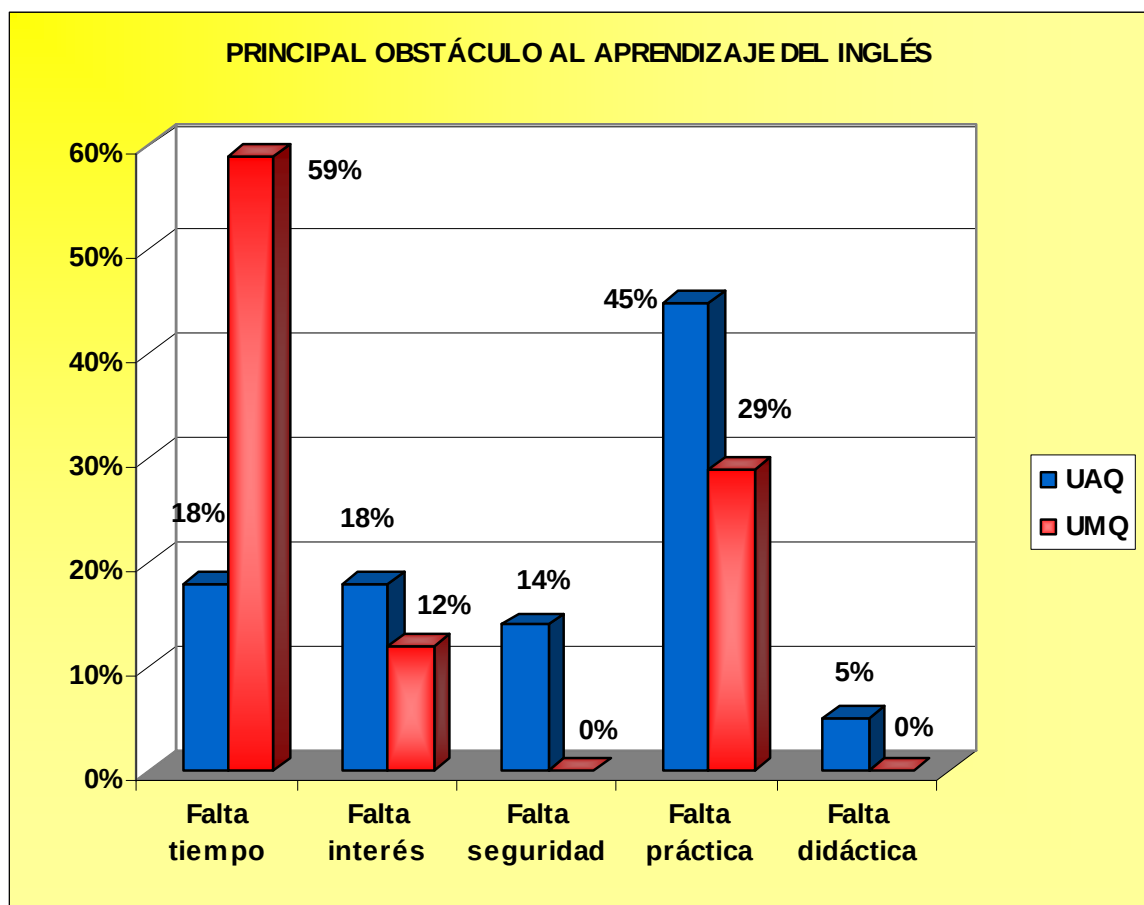


Otro dato relevante es el constatar que, a pesar de que en el discurso se reconoce la necesidad creciente de una formación fuera de las aulas -a la cual se refiere la capacitación de aquellos adultos que por diversas razones no tienen posibilidad de asistir a una educación formal- la implementación de programas para satisfacer esa demanda no se vió reflejada en los trabajos de investigación presentados en el XIX Foro de especialistas

universitarios en lenguas extranjeras (FEULE 2005) ya que sólo el 2% se ocupó en la formación no escolarizada para atender el espectro de la capacitación de adultos.

C. Planteamiento del problema

Para lograr una primera aproximación y delimitación del problema se inició con un estudio diagnóstico en torno al aprendizaje de inglés y a la incidencia de la tecnología en la enseñanza de lenguas, donde los aprendientes encuestados expresaron su opinión señalando que **el mayor obstáculo con que se topaban para el aprendizaje del idioma inglés era la ‘falta de tiempo’ y la ‘falta de práctica’**.



CAPÍTULO 0: PROBLEMÁTICA Y EJE DE DESARROLLO

Dicho dato se obtuvo a través de una encuesta que se aplicó a dos grupos al inicio de dos cursos de inglés para adultos y corresponde a la mayor recurrencia de **respuestas a una pregunta abierta**, de manera que no se sugirió en absoluto un listado de causas que indujera a responder algo predeterminado. (Ver **Anexo II**). A partir de este dato se ha disparado una serie de preguntas en busca de las causas de la problemática que aquí se está planteando. Cuando los aprendientes señalan que por ‘falta de tiempo’ no logran acceder al aprendizaje esperado, **¿Qué significados encierran en la expresión ‘falta de tiempo’?** ¿A qué hacen referencia los aprendientes con la expresión ‘falta de práctica’?

Como una vía de **acercamiento a la problemática que subyace** al aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera, en el año de 2004 se seleccionaron dos grupos de aprendientes de inglés que presentaban las siguientes características:

Grupo A (UAQ): constituido por 22 alumnos con edades que oscilaban entre 21 y 58 años –edad promedio: 41.05 - la mayoría eran docentes de la Escuela de Bachilleres de la Universidad Autónoma de Querétaro que buscaban aprender inglés portando diferentes expectativas. A este curso fueron invitados por medio de un tríptico que ofrecía tal estudio como: “Diplomado: el continuo entre la comprensión de la lectura y la escritura en Inglés”.

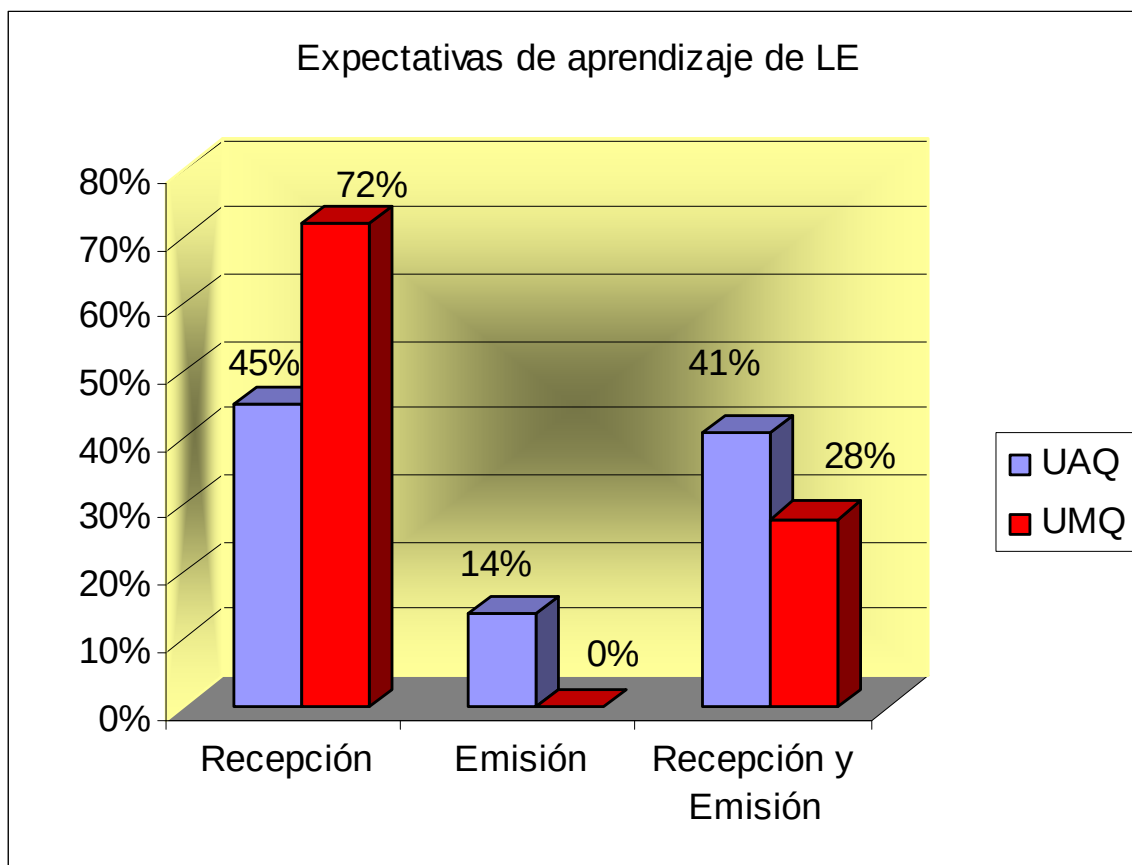
Grupo B (UMQ): constituido por 18 alumnos de la Maestría en Educación que ofrece la Universidad Marista de Querétaro, cuyas edades iban de los 24 a los 53 años – edad promedio: 33.38 - todos docentes en diferentes niveles educativos, que tomaban el curso para cumplir un requisito. Este curso es denominado: “Comprensión de textos en inglés”.

Se diseñó una encuesta de entrada para diagnosticar la problemática en torno al aprendizaje de inglés como lengua extranjera. (Ver **Anexo III**)

CAPÍTULO 0: PROBLEMÁTICA Y EJE DE DESARROLLO

En el **grupo A** (UAQ) las **expectativas de aprendizaje** muestran las siguientes tendencias: las enfocadas a lograr comprensión oral y escrita (**sólo recepción**) **45 %**; a expresión oral y escrita (**sólo emisión**) **14%**; a **recepción y emisión** oral y escrita **41%**.

En el **grupo B** (UMQ) las **expectativas de aprendizaje** fueron como sigue: las que se inclinaron a lograr comprensión oral y escrita (**sólo recepción**) **72%**; expresión oral y escrita (**sólo emisión**) **0%**; **recepción y emisión** oral y escrita **28%**.

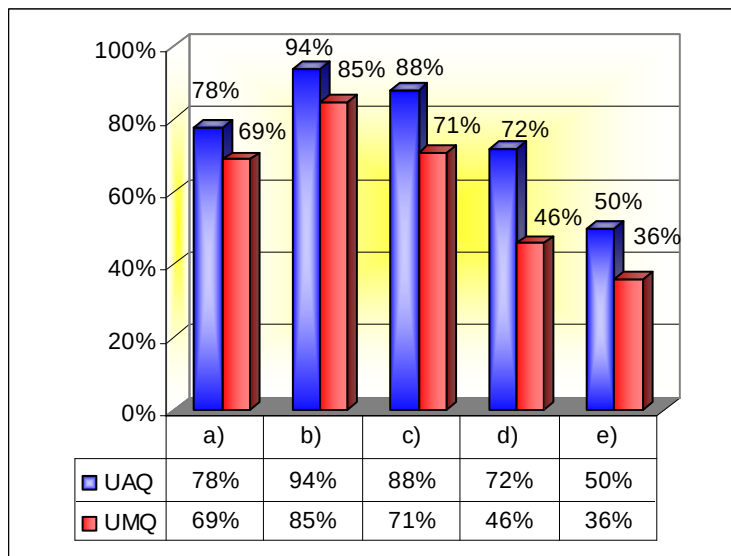


Comparando ambos grupos se puede observar con claridad que el **grupo A** manifestó mayores expectativas en cuanto a adquirir la competencia comunicativa en el idioma meta de manera integral, mientras que el **grupo B** limitó sus expectativas a la mera comprensión receptiva del idioma. (Ver **Anexo IV**)

CAPÍTULO 0: PROBLEMÁTICA Y EJE DE DESARROLLO

En cuanto a las preferencias de enfoques en la enseñanza del idioma tenemos los siguientes resultados:

	Grupo A	Grupo B
a) Vocabulario por temas vs. Listados de palabras:	78% vs. 22%	69% vs. 31%
b) Lectura c/pronunciación vs. Lectura s/p	94% vs. 6%	85% vs. 15%
c) Construcción oraciones vs. O. ya construidas	88% vs. 12%	71% vs. 29%
d) Diálogos usuales vs. Lista expresiones	72% vs. 28%	46% vs. 54%
e) Priorizar comunicación vs. Análisis discurso	50% vs. 50%	36% vs. 64%

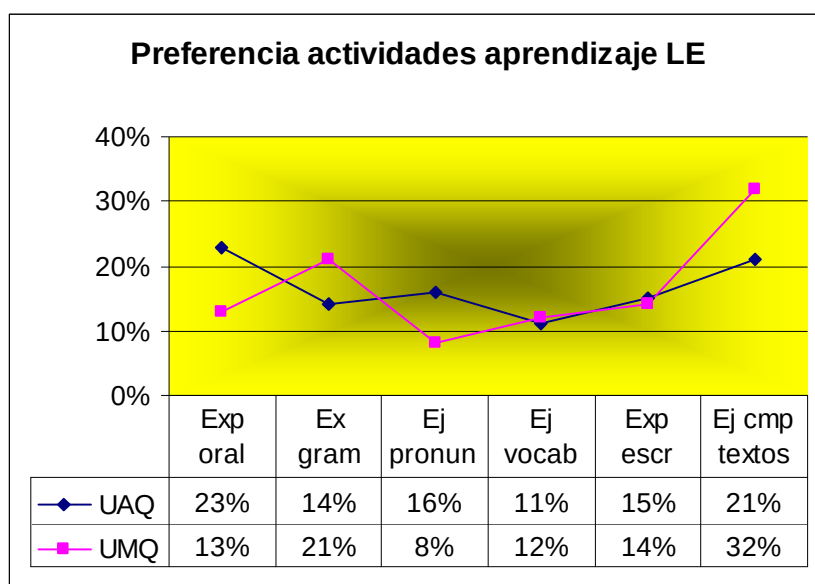


En ambos grupos se expresó una disposición al manejo de vocabulario no como un listado aislado, sino en relación con un tema; asimismo, se prefirió el aprendizaje de la pronunciación y generación de enunciados más que el simple manejo de enunciados ya dados. Sin embargo, se notó una **marcada tendencia a evitar la participación en diálogos e interacciones comunicativas**, especialmente en el Grupo B.

CAPÍTULO 0: PROBLEMÁTICA Y EJE DE DESARROLLO

Cuando se pidió que asignaran un porcentaje de tiempo en proporción con el grado de importancia de las actividades de aprendizaje del idioma, resultó lo siguiente:

	Grupo A	Grupo B
a) Expresión oral	23%	13%
b) Explicación gramatical	14%	21%
c) Ejercicios de pronunciación	16%	8%
d) Ejercicios de vocabulario	11%	12%
e) Expresión escrita	15%	14%
f) Ejercicios de comprensión de textos	21%	32%



A través de estos datos se puede apreciar cómo la orientación natural de cada grupo iba de acuerdo con el tipo de curso al que se habían inscrito: el grupo A con un enfoque más comunicativo; el grupo B con énfasis en la comprensión de textos. Aquí se puede constatar como desde el planteamiento programático se perfilaron los estudiantes con una **motivación instrumental**, en el caso del curso de comprensión de textos; y con una

motivación integrativa¹⁰, en el caso de los estudiantes inscritos al Diplomado: “el continuo entre la comprensión de la lectura y la escritura en Inglés”.

D. Preguntas de investigación

Se abre un abanico de posibilidades en cuanto a las preguntas que dispara la problemática del aprendizaje de lenguas. Sin embargo, para delimitar el espectro **nos enfocaremos en los actores del aprendizaje: ¿qué está sucediendo en la mente y en el corazón**¹¹ de los aprendientes?, **¿qué tipo de materiales** resultarán los de mayor eficiencia para el aprendizaje de lenguas?, **¿qué actitudes y estrategias docentes** darían óptimos resultados en los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas?, **¿Qué entornos educativos** son los más adecuados para que se promuevan saberes, habilidades y competencias mediante estrategias disparadoras de la acción, la reflexión, la interacción y la interreflexión educativas? **¿Cómo superar el problema de ‘falta de tiempo’ y ‘falta de práctica’** para que realmente se logre el aprendizaje de inglés?

¹⁰ En su modelo socioeducacional, Gardner y Lambert (1959) (en Da Silva 2005:206s) plantean que el contexto social determina las actitudes del estudiante, las cuales determinan su motivación. Esta puede representarse en un continuo que va de una **motivación instrumental** (aprendiente con fines prácticos) hasta una **motivación integrativa** (aprendiente que considera el idioma como representante de una nueva e interesante sociedad; que está dispuesto a adoptar rasgos de conducta de los miembros de esa comunidad lingüística).

¹¹ En su libro, **Pedagogía y relación educativa**, la autora Leticia Barba Martín denuncia la exclusión de una pedagogía del amor por razones tales como: 1) un uso discriminado del vínculo amor y pedagogía; la existencia de una pedagogía de los valores absolutos; el origen racionalista de la educación moderna; los paradigmas tradicionales considerados como insuficientes para enfoques integrales de la educación. En su apartado: *Hacia una relación educativa cordial* comenta sobre sus características: **vital** (impregnada de la fuerza que implica el conocimiento profundo del propio cuerpo y la psique); **humana** (no cosificar ni objetivar, sino personalizar la relación entre maestro y alumno); **interpersonal** (compromete la totalidad de la persona en la dialéctica del educar-educarse en cooperación y conflicto) **comunitaria** (experiencia del nosotros, donde el propio proyecto se refleja en el otro); **cordial o amorosa** (el amor como rasgo fundamental del ser personal no es actitud pasiva, es dinámico y comprometido; la educación **no es control externo o imposición, es descubrir con mirada delicada** las aptitudes y capacidades del educando y poner el esfuerzo necesario para llevarlas a su plenitud; la **reciprocidad** del amor pedagógico “permite que sea el maestro quien ‘enamora’, es decir, su acto de amar para que sea eficaz, debe suscitar el amor, *enamorar*.” (Barba 2002:79-111)

CAPÍTULO 0: PROBLEMÁTICA Y EJE DE DESARROLLO

Delimitando un poco más la cuestión se formula como pregunta principal y generadora de este estudio la siguiente:

¿Qué estrategias docentes será necesario poner en acción para llegar a incidir de manera óptima en el aprendizaje de inglés como una vía para el desarrollo de las competencias comunicativas de quienes de manera formal o informal buscan aprender inglés?

E. Hipótesis

El diseño y manejo eficiente de contenidos digitales (CODIs) promoverá un aprendizaje consciente, significativo, contextualizado, crítico, lúdico y gratificante del inglés como lengua extranjera.

La formulación de esta hipótesis señala hacia el futuro, en un intento de recuperar el sentido de la Utopía que planteó y comunicó Tomás Moro a través de su vida y sus obras.

The Utopia is not, like Plato's Republic, a serious account of an ideal or even a possible commonwealth. It aims, in what was More's favorite mode, to use irony, wit, and satire as a means of making men see what is good and true. This happens nowhere.

(La Utopía no es, como la República de Platón, una descripción formal de un ideal ni incluso de un bienestar posible. Se propone, en lo que era el estilo favorito de Moro, hacer uso de la ironía, el ingenio y la sátira como un medio para hacer ver a los hombres lo que es bueno y verdadero. Esto ocurre en ningún lugar).

(The Oxford Anthology of English Literature Vol. I: 555)

F. Fronteras de la investigación

Para delimitar el alcance de la presente investigación es preciso considerar que la evidencia se obtuvo de grupos de personas adultas en procesos de formación. Lo cual hace necesario profundizar en temas como la **didactización**, la **lexicalización-sintaxización-relexicalización**¹², la **movilización**, la **visualización**, la **juvenilización** y el **aprendizaje “de pasada”**¹³: aquel que surge de la **experiencia rescatada**.

En cuanto a la producción de contenidos digitales, este trabajo se concentra en **la concepción, el diseño y el desarrollo de los componentes fundamentales** para la producción de un texto interactivo como apoyo para un curso de inglés básico.

G. Pertinencia e importancia

Partiendo del estudio diagnóstico previamente señalado tenemos dos situaciones que urgen ser atendidas, en relación con el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Por un lado, **se ha constatado la falta de interés y motivación de parte de los aprendientes que inician cursos de inglés, como el mencionado curso sobre ‘comprensión de textos en inglés’**. A lo más muestran una motivación instrumental, esto es, necesitan la calificación para sus trámites de estudios de posgrado. Fuera de ahí, no encuentran otro atractivo que los impulse a lograr dicho aprendizaje. Por otra parte, se cuenta con el dato de que las **investigaciones actuales en el campo de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras** se ocupan de disertaciones teóricas muy diversas y **solamente el 12% de ellas abordan**

¹² Peter Skehan (2001) cuando propone un conjunto de principios para la comprensión de la adquisición de segundas lenguas, comenta sobre la secuencia que en la lengua materna se puede trazar, partiendo de la adquisición de vocabulario; siguiendo con el descubrimiento de relaciones sintácticas; para, posteriormente retroactuar y complejizar la adquisición léxica.

¹³ El autor Rolf Arnold (2005) en su texto electrónico: **Pedagogía de la formación de adultos** desarrolla los temas de didactización, juvenilización y aprendizaje “de pasada”. Para una consulta rápida se puede revisar el glosario de este trabajo.

CAPÍTULO 0: PROBLEMÁTICA Y EJE DE DESARROLLO

temas referentes al diseño de materiales didácticos para el aprendizaje de segundas lenguas recurriendo al apoyo de la tecnología.

Tomando como premisas las dos situaciones problemáticas arriba mencionadas se llega a la conclusión de que existe la ***urgente necesidad*** por atender tales situaciones, a través de **trabajos de investigación que sienten las bases para una nueva corriente didáctica que incida en la motivación de los aprendientes de inglés como segunda lengua y/o lengua extranjera y que promueva el diseño y producción de materiales educativos acordes con los tiempos actuales**, esto es, recurriendo a las Tecnologías de la Información y la Comunicación para transitar de la auto-exclusión a la inclusión en la Sociedad del Conocimiento.

Este trabajo de investigación tiene como meta principal el aplicar la tecnología a nuestro alcance para el diseño de contenidos digitales (CODIs) ¹⁴ que promuevan, de manera eficiente, el aprendizaje de lenguas. En nuestro caso de estudio: que los aprendientes del inglés resulten favorecidos y motivados en el logro de un aprendizaje de lenguas que satisfaga sus necesidades lingüísticas y expectativas educativas. De aquí que la *visualización de destino del presente estudio sea un escenario donde los aprendientes estén haciendo uso y reuso de los CODIs en sus procesos de aprendizaje de lenguas.*

Se considera pertinente la comprensión de la problemática educativa desde una perspectiva de complejidad, reconociendo la multidimensionalidad del objeto de estudio. Para lo cual se recurre a estrategias de desmitificación, democratización y deslinde ¹⁵ . Con esto se quiere decir que, en vez de sacarle la vuelta a la ‘caja negra’ de la mente, se busca ***desenmascarar los mitos*** en torno a los bloqueos afectivos que obstaculizan el aprendizaje de segundas lenguas, motivando la toma de conciencia de los procesos y sistemas implicados en la percepción y la emisión de lenguaje humano. Asimismo, se procura evitar

¹⁴ El término CODIs, el cual hace referencia a contenidos digitales, lo empecé a utilizar en ponencias presentadas en diferentes foros a partir de 2004.

¹⁵ La estrategia de las tres Ds, la cual hace alusión a actitudes de desmitificación, democratización y deslinde, la mencioné por primera vez en el XXI SOMECE que se llevó a cabo en Hermosillo, Sonora en 2005.

CAPÍTULO 0: PROBLEMÁTICA Y EJE DE DESARROLLO

caer en manos de empresas e instituciones que monopolizan la distribución de materiales diseñados para el aprendizaje de lenguas, de manera que se **permita a la gran mayoría de personas con recursos limitados, el acceso** a dichos saberes sin tener que negar su identidad socio-cultural. Además, se hace la **distinción entre el usuario y el diseñador** de materiales didácticos, no con el afán de exclusión de los unos por los otros, sino para reconocer el esfuerzo que se requiere de cada uno de los actores para hacer posible la concepción, el diseño, el desarrollo y la distribución de materiales hechos a la medida de los aprendientes y así evitar quedar sujetos al arbitrio de los comerciantes especuladores o de los grupos hegemónicos.

Se busca **articular lo social con la acción comunicativa de los aprendientes**. Esto significa el no quedarse ubicado: ni sólo en lo subjetivo de la cognición; ni tampoco en lo despersonalizante de la masificación social. Más bien, buscar vincular los dos ámbitos *reforzando la integración psicosocial de los aprendientes en acciones colaborativas*. Por lo cual se tiene presente el continuo de las acciones del aprendiente que oscilan entre la subjetivación y la objetivación; que fluyen del espacio psíquico individual hacia el psíquico colectivo; que fortalecen su identidad interior para luego salir en busca de enriquecedora intercomunicación exterior con la alteridad en un marco histórico social ¹⁶ ; cristalizando en proyectos de vida dinámicos con actitud abierta a nuevas experiencias, con disposición al cambio creativo.

Se va tomando **conciencia de la aparición de nuevos patrones culturales** como consecuencia de la inter-conectividad ciberespacial que conduce a una ruptura con la visión actual del mundo y de la sociedad ¹⁷ . Concienciación que, en el mejor de los casos, pudiera conducir hacia una sociedad del conocimiento con visos de equidad.

¹⁶ Para un esclarecimiento de la tensión entre las categorías espaciales y temporales se puede recurrir al pensamiento de Bernard Honoré a través de su libro intitulado: ***Para una teoría de la formación. Dinámica de la normatividad***.

¹⁷ En su libro sobre un ***Modelo mediacional para el diseño educativo en entornos digitales***, la autora María Elena Chan Nuñez manifiesta su convicción a favor de nuevas propuestas para nuevos tiempos inmersos en el bucle de la teoría y la práctica.

CAPÍTULO 0: PROBLEMÁTICA Y EJE DE DESARROLLO

Se da importancia a una perspectiva sociocultural con énfasis en las manifestaciones discursivas como productos culturales con significado en contexto, consideradas parte de una **riqueza intercultural compartible**.

Se concibe la **comunicación como una espiral en movimiento** que incluye elementos de recepción, procesamiento de información, producción-emisión de mensajes, interacciones entre varios interlocutores y múltiples mediaciones para intercambiar modos de conocer y objetos de conocimiento. Todo esto visto en la intersección de la idea de bucle retroactivo que expresa cerramiento de un sistema sobre sí mismo y **la idea de bucle recursivo** que engloba el concepto de retroacción pero que le añade la condición de ser fundamento para la producción de la propia organización. “Proceso en circuito por el que el producto o efecto último deviene elemento primero y causa primera (Morín 1977:186) (en Soto 1999:19).

En la realidad actual inundada de virtualidad se percibe la *necesidad de gestionar ambientes de aprendizaje en los entornos digitales que favorezcan el aprendizaje individual y grupal, mediante la creación y promoción de comunidades de aprendizaje*¹⁸ .

Finalmente, es importante tener presente la propuesta del enfoque denominado “conciencia crítica del aprendizaje de lenguas” (Critical Language Learning Awareness)¹⁹ el cual considera la toma de conciencia de los procesos de aprendizaje de lenguas como un atributo mental que se desarrolla proyectando una **atención motivada hacia la lengua en**

¹⁸ Un apasionado promotor de la gestión y autogestión de entornos virtuales ricos en elementos que impacten tanto al intelecto como a la sensibilidad y la psicomotricidad, Dr. Enrique Ruiz Velasco Sánchez, investigador y formador de investigadores en el CESU de la UNAM.

¹⁹ Autores como Brian Tomlinson y Rod Bolitho señalan la importancia de un aprendizaje de lenguas consciente y crítico. Proponen que la toma de conciencia sea tanto un principio como un objetivo en todas las lecciones de idiomas, de modo que algunas lecciones sean experienciales, enfocándose en ciertas características de un texto para lograr un resultado (esta primera fase no plenamente consciente); que algunas lecciones sean experienciales y analíticas ayudando a los aprendientes a explorar las características de un texto; que otras lecciones sean analíticas donde se pide a los aprendientes articular y redefinir descubrimientos que ya han hecho; que los aprendientes lleguen a ser más críticos, en el sentido de cuestionar más y que estén mejor equipados para retar los convencionalismos lingüísticos, actitudes y políticas lingüísticas cuando sea de su interés hacerlo. (Tomlinson, 2004)

CAPÍTULO 0: PROBLEMÁTICA Y EJE DE DESARROLLO

uso, lo cual habilita al aprendiente a entender gradualmente cómo funcionan las lenguas, los modos como cada lengua representa el mundo y cómo refleja y construye relaciones de poder. En este enfoque se reconoce que el hecho de involucrarse con segundas lenguas casi siempre provoca respuestas emocionales que se manifiestan en tomas de posición respecto del pasado histórico subyacente a tales lenguas; prejuicios acerca del país y la gente donde predomina dicha lengua, o en problemas de identidad. *En la medida en que los maestros seamos sensibles al factor afectivo, se dará nuestra influencia a través del diseño de las lecciones, la selección de textos y actividades al grado de poder ayudar a desbloquear a los aprendientes que han tenido experiencias previas de fracaso en el aprendizaje de lenguas, para que aprendan a responder tanto afectiva como cognitivamente a la recepción de diferentes tipos de mensajes en la lengua meta.* Por otra parte, se considera que *la autoestima y el involucramiento emotivo ayuda a tender caminos entre muchas áreas del cerebro para lograr la representación multidimensional requerida para un profundo procesamiento del lenguaje* ²⁰.

Las vías de desarrollo derivadas de este estudio señalan dos vertientes: por un lado el continuar avanzando en la **comprensión de los procesos de cognición** implicados en el aprendizaje de lenguas (interconexiones entre el lenguaje y la mente, distinción en los procesos de adquisición de la lengua materna y aprendizaje de segundas lenguas, etc.) y, por otro lado, el seguir concibiendo, diseñando y **desarrollando componentes de contenidos digitales** que de forma eficiente promuevan un aprendizaje consciente, significativo, contextualizado, crítico, lúdico y gratificante de segundas lenguas, a favor del plurilingüismo y con apertura a la pluriculturalidad ²¹, con plena consciencia de la alteridad y de la propia identidad.

²⁰ Idem Bolitho y Tomlinson.

²¹ Dentro del Marco Común Europeo de referencia para el aprendizaje de lenguas se hace la distinción entre lo que significa multilingüismo y plurilingüismo, haciendo énfasis en la promoción de una actitud abierta a otras culturas y lenguas, superando la fijación en una sola meta exclusionista.

CAPÍTULO I: CONSIDERACIONES TEÓRICAS

A. Influencia pluri-paradigmática en el concepto aprendizaje

1. Paradigmas de la Psicología y Paradigmas de la Psicología de la Educación

Para la construcción de un marco teórico interpretativo del trabajo de investigación que aquí se presenta es necesario considerar, por un lado, la influencia de los paradigmas de la psicología general y, por otro lado, la aparición de paradigmas psicoeducativos centrados en aspectos propiamente educativos.¹

El concepto de paradigma, en el campo de la filosofía de la ciencia, hace referencia a la construcción y la evolución del conocimiento científico. De acuerdo con Hernández (2004:61), en la construcción de paradigmas científicos se han destacado tres posturas: el falsacionismo de Karl Popper; los programas de investigación de Imre Lakatos y la estructura de las revoluciones científicas de Thomas Kuhn.

Por su parte, Popper plantea que los cambios en el conocimiento científico se deben a criterios estrictamente racionalistas por lo que su método consiste en poner a prueba hipótesis derivadas de esquemas teóricos, las cuales pueden ser falseadas o verificadas, contribuyendo así al avance de las disciplinas científicas.

De la misma manera que Popper, Lakatos plantea una solución racionalista para la explicación de los avances científicos y da un paso más al señalar que los cambios en una ciencia no resultan de falsear una teoría a través de una simple investigación u observación empírica sino que son resultado de la forma en que ciertos programas de investigación alternativos, llegan a falsear a los que gozan de hegemonía.

A diferencia de Popper y Lakatos que trabajan en un contexto de justificación, Kuhn se inclina por un contexto de descubrimiento.² Fue Kuhn quien acuñó el término “paradigma”

¹ Los distintos enfoques paradigmáticos aportados por la psicología general han alimentado los tres núcleos de la psicología de la educación que son: el teórico-conceptual; el tecnológico-instrumental y el técnico-práctico. (Cf. Hernández 2004:60).

² El contexto de descubrimiento se refiere al papel de los factores subjetivos del científico en el desarrollo de las teorías. Se trata de una revaloración del papel de los factores psicológicos (personalidad, motivación, etc.)

a través su obra *La estructura de las revoluciones científicas* (1971, en Hernández 2004:62), empleándolo con más de veinte acepciones diferentes, precisando que dicho término debería entenderse básicamente de dos maneras: la primera en un sentido amplio y con un matiz sociológico (“matriz disciplinar”); y la segunda en sentido específico (“ejemplares”), y como subconjunto de la primera.³

Según Kuhn (1971), las matrices disciplinares son visiones con formalismos y esquemas metodológicos propios, lo cual dificulta la comparación entre diferentes paradigmas.⁴ Ya que Kuhn se movió en el contexto de las ciencias “duras”, consideraba a las ciencias sociales como preparadigmáticas porque no habían alcanzado determinado grado de madurez, como lo era el caso de las ciencias naturales.

Sin embargo, Masterman (Cf. Hernández 2004:66) señala que la psicología y otras ciencias sociales se encuentran en una situación **pluriparadigmática** ya que su objeto de estudio, o sea, la realidad psicológica y social es de una complejidad tal que requiere de múltiples acercamientos.

A continuación se enlistan los paradigmas aportados por la psicología general, los cuales en casos específicos, proponen alternativas valiosas para la solución de problemas educativos:

* **Paradigma conductista.** En particular destaca el trabajo de B. F. Skinner y sus seguidores a través del “análisis conductual aplicado a la educación”.

Las teorías conductistas del aprendizaje señalan que el comportamiento del ser humano se modifica mediante condicionamientos de estímulo y respuesta, donde las consecuencias positivas son ‘reforzadores’ para la fijación de conductas apropiadas y la ausencia de confirmación o reforzamiento negativo tiene consecuencias inversas. Estas teorías han servido en el diseño de programas sencillos para aprender vocabulario, sin embargo, son incapaces de explicar el desarrollo de calificaciones complejas o en la solución de problemas de tipo psicosocial.

y sociológicos (influencias de las comunidades científicas, los colegios invisibles, etc.) en el desarrollo de las ciencias (Kuhn 1975)

³ El significado de “matriz disciplinar” es todo aquello que comparte una comunidad de científicos: un conjunto de principios que unifican a un grupo de investigadores que incluyen generalizaciones, valores, creencias, técnicas, tipos de problemas por investigar, soluciones típicas etc., los cuales inciden en la producción de conocimientos. (Hernández 2004:62s)

⁴ La comunicación entre adeptos de paradigmas rivales se dificulta por carecer de un “metalenguaje” común ya que se basan en diferentes supuestos teóricos. (Hernández 2004:65)

CAPÍTULO I: CONSIDERACIONES TEÓRICAS

* **Paradigma de orientación cognitiva.** Durante los años sesenta destacan los trabajos de Ausubel, Bruner y Wittrock; en los setenta apareció la psicología instruccional con Bransford, Glaser, Resnick y Mayer.

Las teorías cognitivistas del aprendizaje lo consideran a éste como la posibilidad de apropiarse de los conocimientos orientados a la solución de problemas mediante una secuencia de planificación, ejecución y control. Estos procesos de apropiación no sólo son de **asimilación** de lo nuevo, sino también de **acomodación** y reestructuración de lo ya existente. Ya no sólo se considera la relación entre el estímulo y la respuesta, sino también los mecanismos internos de autorreflexión, percepción selectiva, estrategias cognitivas, ideas y deseos (F. Baumgartel 1986:470, en Hernández 2004).

* **Paradigma humanista.** Apareció desde los años cincuenta. Sus representantes son Maslow y Rogers quienes plantean la enseñanza no directiva, centrada en el alumno. Las teorías del aprendizaje desde este enfoque desarrollan un concepto de aprendizaje fuertemente individualista. Ya no es el objeto (lo que hay que apropiarse) lo relevante, sino el sujeto (en función de la formación de competencias) que aprende mediante ‘proyectos de aprendizaje’. Se habla de un aprendizaje intencional en donde cuentan las razones del aprendiente. Se distingue entre un ‘aprendizaje defensivo’ (aprender para evitar desventajas) y un ‘aprendizaje expansivo’ (elevación de calidad de vida). Se considera que el sujeto aprende de manera perdurable, únicamente con la forma expansiva, es decir, cuando el aprendizaje facilita y promueve el desarrollo del sujeto.

* **Paradigma psicogenético piagetiano.** A partir de los sesentas se desarrollaron aplicaciones educativas derivadas de la epistemología genética; destacaron trabajos de Kamii, DeVries, Duckworth, Ferrero, Brun y Vergnaud. Las teorías constructivistas del aprendizaje niegan que el aprendizaje sea un proceso desde afuera hacia adentro del sujeto cognoscente: es más bien un proceso de reestructuración dentro de un sistema cerrado (Luhmann, 1987:60, en Arnold, 1996). Por lo cual, la enseñanza no puede generar abastos de conocimientos o desarrollar competencias en los aprendientes, sino solamente facilitar y promover procesos de apropiación o reestructuración. Quien escucha una conferencia no reproduce como grabadora lo escuchado, sino que la conferencia dispara pensamientos, asociaciones y emociones que tienen una conexión laxa con la conferencia (Siebert, 2001:195, en Arnold, 1996).

CAPÍTULO I: CONSIDERACIONES TEÓRICAS

* **Paradigma sociocultural.** A finales de los sesenta se vislumbró la posibilidad del uso educativo del esquema teórico sociocultural partiendo del “redescubrimiento de los escritos de Vigotsky promovido por Cole, Wertch, Rogoff, Moll, Tharp, Gallimore, Cazden, Mercer y Inc. En relación al aprendizaje se hacen tres consideraciones: relación entre desarrollo y aprendizaje; aprendizaje como concepto social e interactivo; relación entre aprendizaje y la zona de desarrollo próximo. En cuanto al aprendizaje y al desarrollo, éstos forman una unidad de manera que no hay aprendizaje sin un nivel de desarrollo previo y tampoco hay desarrollo sin aprendizaje (Pozo 1989). Aquí el sujeto aprendiente no está sólo, el aprendizaje es producto de situaciones de participación guiada en contextos socioculturales determinados. Además, el aprendizaje sólo es posible a través de la creación deliberada de zonas de desarrollo próximo, por parte del enseñante.

En cuanto a las relaciones entre psicología y psicología de la educación, el Grupo de Investigadores Psicopedagógicos (GIP) (1980) y posteriormente Coll (1989) plantean tres hipótesis (Hernández 2004:46):

1 EXTRAPOLACIÓN-TRADUCCIÓN	Psicología ---→ Psicología educativa
2 INDEPENDENCIA	Psicología ---/--- Psicología educativa
3 INTERDEPENDENCIA-INTERACCIÓN	Psicología ↔ Psicología educativa

La primera hipótesis, suscrita por Thorndike y James, supone que la psicología educacional es un área de aplicación de la psicología general. Según este planteamiento los marcos teórico-conceptuales o metodológicos de la psicología general solamente son extrapolados al campo de la psicología educativa.

Los defensores de la segunda hipótesis critican la hipótesis de extrapolación porque considera a la disciplina psicoeducativa pasiva y artificial. El extremo de la posición de independencia sugiere sustituir la psicología de la educación con una nueva disciplina p. ej. la “educología” propuesta por J.B. Biggs. Esta es una posición de escepticismo respecto de las teorías del aprendizaje “de laboratorio”.

La tercera hipótesis, denominada planteamiento de interdependencia-interacción, cuyos precursores son Dewey y Judo,

subraya la escasa aplicabilidad y validez ecológica de los estudios de investigación básica en psicología, y consideran que ciertamente es necesario desarrollar un trabajo teórico psicoeducacional específico, pero tratando de hacer uso instrumental de los marcos teórico-explicativos e investigativo-metodológicos que proporciona la psicología; esto es, que las aportaciones de la psicología general son desde luego necesarias pero no suficientes (Coll 1989).⁵

Ciertamente las teorías, conocimientos, metodologías, procedimientos y técnicas de la psicología general constituyen el instrumental básico para el desarrollo de la disciplina educativa. Sin embargo, además de estos recursos teórico-conceptuales y tecnológicos es necesario reconocer la especificidad y las prácticas educativas para eslabonar los saberes obtenidos por las didácticas específicas e integrar críticamente las aportaciones de las demás disciplinas educativas para el análisis, reflexión y solución de problemas educativos específicos.

De ahí que Shulman (1989, en Hernández 2004) señale la existencia de paradigmas psicoeducativos desarrollados a partir del análisis de situaciones educativas para la intervención directa en ellas, los cuales resultan de extrapolación-traducción e interdependencia-interacción entre los paradigmas psicológicos y los planteamientos propiamente enfocados en el estudio de los procesos de aprendizaje y enseñanza, tales como:

- **Paradigma proceso-producto.** Estudia las relaciones entre las actividades docentes y los productos del aprendizaje logrados por los alumnos. Los autores representativos son Gage, Brophy, Good y Rosenshine. (De influencia conductista)
- **Paradigma del tiempo de aprendizaje.** Supone que la relación más importante en la enseñanza es la que vincula el tiempo de aprendizaje con el rendimiento de los alumnos. Los autores representativos son Berliner y Carroll. (Influencia conductista)
- **Paradigma de la cognición del alumno.** Hace hincapié en el estudio de los procesos cognitivos y motivacionales que ocurren en los alumnos, los cuales son mediadores

⁵ Cit. En HErnandez (2004:48).

decisivos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. (Influencia de la psicología instruccional)

- ***Paradigma de la cognición del profesor.*** Se estudian los procesos cognitivos y las expectativas de los profesores cuando planean, realizan y después de que terminan el proceso de enseñanza. (Influencia cognitivista)
- ***Paradigma ecológico (etnográfico).*** Estudia los procesos contextuales físicos, cognitivos y socioculturales que ocurren alrededor del proceso de enseñanza y durante él. Supone que las comunidades que se forman dentro de las aulas manejan códigos y procesos de transacción de significados, curriculares y extracurriculares, que es necesario interpretar ya que su influencia es determinante en los procesos de enseñanza. (Influencia sociocultural)

Considerando la importancia de la interacción paradigmática se juzga pertinente el análisis de los elementos sustanciales de los principales paradigmas psicológicos para sustentar una propuesta específica en el diseño de contenidos digitales para la promoción del aprendizaje de segundas lenguas por lo que enseguida se procede a precisar los **componentes paradigmáticos** necesarios para sustentar teórica y metodológicamente este trabajo.

2. Componentes paradigmáticos de esta investigación

a. Problemática

En el capítulo precedente se bosquejó la problemática de los aprendientes de la lengua inglesa como lengua extranjera en nuestro país. En boca de dos grupos de alumnos el mayor obstáculo es “falta de tiempo” y/o “falta de práctica”. Después de un trabajo de profundización en las causas subyacentes a tales expresiones, a través de entrevistas e intercambio verbal sobre experiencias pasadas, lo que subyace a esa “falta de tiempo” es una progresiva desmotivación a consecuencia de expectativas no satisfechas; en cuanto a la “falta de práctica” es una expresión que nos indica que la práctica o uso del idioma meta no cristaliza o se empuja demasiado pronto para lograr su emisión provocando un tropezón tras otro. Estamos ante un problema en el manejo de estrategias de enseñanza que trae encadenado un conjunto de problemas en el desarrollo adecuado de estrategias de aprendizaje. El manejo de los tiempos entre los pasos de recepción, procesamiento

CAPÍTULO I: CONSIDERACIONES TEÓRICAS

cognitivo, almacenamiento en la memoria y elaboración de enunciados no es el adecuado.

Con facilidad se omiten pasos por la premura del tiempo: el docente se afana por cumplir con el programa y los alumnos se quedan rezagados y con una sensación de fracaso.

De las situaciones antes descritas surgen las siguientes interrogantes:

¿Cómo salvar el obstáculo de la desmotivación? ¿Qué hacer para asegurar una práctica oportuna en el uso del lenguaje meta? ¿Qué actitudes y estrategias docentes darán óptimos resultados en los procesos de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas? ¿Qué información es pertinente dar a los aprendientes para que tomen conciencia de sus propios procesos de aprendizaje? ¿Qué entornos educativos habrá que imaginar y construir para promover la competencia comunicativa en otras lenguas? ¿Qué estrategias de enseñanza serán capaces de disparar la acción y la interacción, la reflexión y la interreflexión para favorecer la pluriculturalidad y la integración social?

b. Fundamentos epistemológicos

Efectivamente como lo señalaba Sastre el ser humano es producto de sus propias elecciones. De manera que la motivación es una decisión personal. Sin embargo, toda persona está expuesta procesos de influencia de un grupo sociocultural determinado (Cole 1992, en Hernández 2004). En este sentido es válido el planteamiento vigotskyano que describe la relación sujeto-objeto como un triángulo abierto cuyas vertientes representan al sujeto, al objeto y a los instrumentos socioculturales donde intervienen dos formas de mediación social que son: el contexto sociocultural en un sentido amplio (los demás y las prácticas socioculturalmente organizadas) y los instrumentos socioculturales (herramientas y signos) que usa el sujeto cuando conoce al objeto. De manera que la acción mediada del sujeto -la cual se da en interacción con su contexto sociocultural y participando con otros en prácticas socioculturalmente constituidas- reconstruye el mundo sociocultural en que vive. Asimismo se da su desarrollo cultural constituyendo sus funciones psicológicas superiores y su conciencia (postura dialéctico contextual, según Overton y Reese, 1974, en Hernández 2004:220).

c. Supuestos teóricos

Como lo señala el paradigma humanista, el ser humano es una totalidad que excede la suma de sus partes; quien progresivamente toma conciencia de sí y de su entorno; con potencialidad para plantearse y realizar un proyecto de vida; cuyos actos volitivos estructuran su identidad que lo distingue como persona única; cuyas características inspiran una actitud de respeto, admiración y empatía inspiradoras de una ayuda adecuada y recíproca entre docente y discentes.

Se considera necesario describir los procesos de la mente humana a través de un modelo de los sistemas correlacionados subyacentes al plurilingüismo para promover el aprendizaje consciente y crítico de otras lenguas a través de estrategias de enseñanza que respeten tiempos y secuencias de los procesos cognitivos y volitivos de los aprendientes

Es indispensable conocer los factores que influyen en el proceso de desarrollo mental (Honoré 1980): el **espacio biológico** (dominio filogenético) que abarca la herencia y la evolución las cuales inciden en la actividad teleonómica (dependencia del programa genético); el **espacio orgánico** que involucra los procesos de maduración sensoriomotriz; el **espacio psíquico individual** (dominio ontogenético) en donde se van diferenciando la interioridad (mediante acciones de observación, percepción, reflexión y subjetivación) de la exterioridad (representaciones mentales, objetivación e imaginación), manifestando la conciencia a través de actividades reflexivas vinculantes de la interioridad con la exterioridad; el **espacio psíquico colectivo** mediante la experiencia histórico social al establecer intercomunicación por mediación de lenguajes, formas simbólicas y mitos (reflexión de segundo orden); el **espacio espiritual** donde se consolidan los valores estéticos, morales y religiosos mediante la interreflexión y la actividad teleológica a través de un proyecto de vida intencionalmente trazado (reflexión de tercer orden). Correspondiendo los dos primeros espacios a las funciones psicológicas inferiores; los tres siguientes espacios a las funciones psicológicas superiores y la conciencia, según la postura dialéctico contextual vigotskyana.

En cuanto a la mediación de los signos socioculturales, el paradigma sociocultural destaca la importancia del lenguaje en el proceso de aculturación humana y en el desarrollo de las funciones psicológicas superiores el cual es usado con fines comunicativos sociales

para influir en los demás y para comprender la realidad y luego para influir en uno mismo por internalización (lenguaje interno y pensamiento verbal, Vigotsky 1934).

d. Prescripciones metodológicas

Considerando la complejidad psicosocial de nuestro objeto de estudio se recurre a un enfoque holista basado en la idea de la causalidad múltiple propuesta por Maslow (1970) donde tiene cabida la “comprensión empática” (Rogers), el “enfoque dialógico (Buber) y la “conciencia del aquí y ahora” guesáltico (Perls) (en Hernández, 2004).

Para el estudio de los procesos y las representaciones mentales es necesaria la observación del sujeto para realizar análisis deductivos sistemáticos que nos lleven a la construcción de una descripción y explicación inferida mediante estrategias metodológicas de introspección, investigación empírica (aprendizaje verbal, estudios de procesos de atención, percepción, memoria y razonamiento), entrevista y análisis de protocolos verbales.

Explorar el meta-aprendizaje a través del método psicogenético, así como indagar el desarrollo histórico de ciertos conceptos por medio del método histórico crítico. Actualmente no es posible basar el desarrollo de una competencia profesional duradera si solamente se basa en el terreno de la especialización técnica ya que las personas tienen que estar preparadas para el cambio. Aquí es donde las competencias metodológicas y sociales son presupuestos más perdurables que la acumulación de conocimientos técnicos, los cuales se vuelven obsoletos rápidamente.

e. Proyecciones de uso o aplicación

Del paradigma cognitivo se adopta la teoría del aprendizaje significativo; las aplicaciones educativas de la teoría de los esquemas; los programas de entrenamiento de estrategias cognitivas, metacognitivas y de enseñar a pensar; así como el enfoque de expertos y novatos.

Del paradigma sociocultural retomamos el interés vigotskyano en el papel del lenguaje como sistema básico autorregulador de la conducta.

CAPÍTULO I: CONSIDERACIONES TEÓRICAS

De la psicología humanista son sugerentes los modelos de autoconcepto o desarrollo de la identidad, así como el modelo comunicativo de orientación grupal, además de los modelos de expansión de la conciencia o psicosisíntesis.

- Concepción del alumno

Aprendiente singular con capacidad de autodeterminación, persona total: cognoscente, con afectos, intereses y valores particulares (Kirschenbaum 1978, en Hernández 2004).

Constructor activo de su propio conocimiento, con una competencia cognitiva que incluye: procesos básicos de aprendizaje (atención, percepción, codificación, memoria y recuperación de la información); portador de conocimientos previos de tipo declarativo y procedimental; con estilos de aprendizaje propios para lograr asimilar conocimiento estratégico y metacognitivo.

Cuyo bagaje de conocimientos e instrumentos intelectuales determinan sus acciones y actitudes en el aula.

Ser social protagonista de múltiples interacciones sociales capaz de reconstruir saberes donde se entremezclan procesos de construcción personal y de coconstrucción en colaboración con otros.

- Concepción del maestro

Promotor de aprendizaje significativo lógico para lo cual estructura lógicamente sus ideas y las expresa con claridad. Usuario de las estructuras cognitivas de enseñanza como son los organizadores anticipados, los mapas conceptuales, las redes semánticas, las analogías y los preinterrogatorios.

Propiciador el desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas; permite explorar, plantear, reflexionar y solucionar problemas.

Creador de un ambiente propicio para que el alumno experimente autonomía y atribuya valor a sus logros basados en el esfuerzo, perciba los resultados como controlables y modificables, mejore su autoestima y concepción de sí mismo (véase Alonso 1991).

Observador analítico y respetuoso de los errores de los alumnos, así como de las estrategias de conocimiento que los aprendientes van explorando.

Mediador entre el saber sociocultural y los procesos de apropiación de los aprendientes, promoviendo zonas de construcción (Newman 1991, en Hernández 2005).

CAPÍTULO I: CONSIDERACIONES TEÓRICAS

Creador de un andamiaje o sistema de ayudas ajustable a las necesidades de aprendizaje percibiendo las competencias iniciales de los aprendientes para ajustar el sistema de ayudas.

Constructor de un sistema de mecanismos de intercambio dialogante apropiado con los aprendientes para negociar ideas involucradas en el aprendizaje de los contenidos, cediendo el papel protagónico a los aprendientes impulsándolos a la autonomía y la autorregulación de los contenidos.

- Concepción de aprendizaje

El concepto ‘aprendizaje’ ha recibido una multiplicidad de influencias y su construcción requiere de una visión pluriparadigmática. Es imprescindible recurrir a miradas desde las ciencias de la cognición, las teorías de sistemas, la biología, la psicología del lapso vital, el constructivismo, etc., para dar cuenta de las fuerzas de autoorganización de los individuos y de las organizaciones que aprenden.

Ante los cambios cada vez más acelerados en nuestro mundo pluricultural el objeto del aprendizaje no se limita a “la materia educativa” o los contenidos; más bien habrá que abrirse a la promoción del desarrollo de las propias facultades del individuo así como de sus competencias funcionales y reflexivas para configurar su espacio vital. Entre las competencias reflexivas encontramos la facultad de distanciarse de los propios patrones culturales para abrirse a la interpretación de otras culturas ya que “la mirada sobre lo extraño ayuda a comprender mejor lo propio.” (Arnold 2005:11)

Desde la mirada del paradigma psicogenético se hace la distinción entre aprendizaje en sentido amplio (desarrollo) y el aprendizaje en sentido estricto (informaciones puntuales). En cuanto a la lectura de la experiencia se señala que está determinada por los esquemas y las estructuras que el sujeto posee y el aprendizaje en sentido estricto contribuye a lograr avances en el ritmo de desarrollo normal. Por lo que es posible acelerar el ritmo de adquisición de las construcciones operatorias. Como resultado de investigaciones piagetianas (cf. Hernández 2004:200) se concluyó que la simple imitación no produce cambios relevantes, mientras que las nociones operatorias que implican experiencias de tipo lógico-matemático logran mejores resultados. Por otra parte, la inducción de conflictos cognitivos en los sujetos provoca la dinamización de los procesos de equilibración que llevan a progresos en la construcción operatoria.

CAPÍTULO I: CONSIDERACIONES TEÓRICAS

En la perspectiva sociocultural se considera que el aprendizaje y el desarrollo forman una unidad que se entreteje en un patrón de espiral complejo (Brown y Reeve 1987). Además, se concibe al aprendizaje como producto de las situaciones de participación guiada en prácticas y contextos socioculturales. Por lo que, para que haya aprendizaje, se necesita que el docente cree zonas de desarrollo próximo.

Actualmente se habla del aprendizaje emocional, del aprendizaje organizacional y del aprendizaje de segundo orden o transformador. Se trata de una reconceptualización tanto del sujeto del aprendizaje (organización) como de los contenidos (emoción) y del proceso de aprendizaje (no solo apropiación sino transformación de patrones de interpretación y de los modelos mentales existentes: aprendizaje autodirigido). El aprendizaje organizacional rescata las teorías en uso, o sea, las que los miembros de la organización aplican en las rutinas; se trata de la transformación de conocimientos explicativos e interpretativos de los miembros de una organización, más que de conocimientos técnicos especializados. En cuanto a las competencias emocionales se busca su mejora en cuanto a la capacidad para configurar el cambio y superar las crisis. Se considera que los patrones de miedo e inseguridad adoptados a temprana edad requieren procesos de aprendizaje que intervengan profundamente en la estructura de la personalidad, no pueden modificarse con mera capacitación. Es importante la inteligencia emocional en cuanto que los sentimientos son “nuestra primera razón”. De aquí la necesidad de una transformación de los patrones emocionales e interpretativos adoptados tempranamente. Para lo cual es preciso facilitar procesos de aprendizaje transformadores. Aquí son pertinentes los slogans de Stephen R. Covey en su libro “El valor de cambiar”:

- put first things first (tener claras las prioridades)
 - begin with the end in mind (imaginarse la meta de las acciones)
 - paradigm as the map not the territory (carácter modificable del modelo)
 - emotional bank account (cultivar las relaciones y el apoyo emocional)
-
- Concepción de la enseñanza

Se necesita desarrollar un contexto didáctico para estimular y ofrecer la oportunidad de elegir y planear actividades motivadoras según el nivel cognitivo del aprendiente. La postura sociocultural asevera que las instituciones escolares son los contextos más

CAPÍTULO I: CONSIDERACIONES TEÓRICAS

propicios para entretelar los procesos de desarrollo cultural social con los de desarrollo personal a través de la recreación de saberes acumulados y organizados culturalmente. (Cole 1985, en Hernández 2004).

En el paradigma humanista la enseñanza se centra en ayudar al aprendiente a decidir lo que es y quiere llegar a ser, ofreciendo opciones de autoconocimiento, crecimiento y decisión personal (Maslow 1988, en Hernández 2004).

- Estrategias de enseñanza

Para el enfoque cognitivista las estrategias pueden subdividirse en: antes de, durante y después de la instrucción. Dichas estrategias también se pueden tipificar como: estrategias para activar conocimientos previos y establecer expectativas adecuadas; estrategias para organizar la nueva información; estrategias de elaboración o enlace entre los conocimientos previos y los nuevos.

En la perspectiva psicogenética se propone plantear situaciones problemáticas que demanden un trabajo reconstructivo de contenidos; la movilización de competencias cognitivas para promover interpretaciones cada vez más ricas en amplitud y profundidad; impulsar situaciones de diálogo e intercambio de puntos de vista en torno a problemas planteados; aportar la información necesaria para el progreso de la actividad reconstructiva de los alumnos.

Desde la visión sociocultural se proponen los siguientes criterios en la intervención docente:

- Presentar las actividades de los alumnos en situaciones de ZDP dentro de un contexto holístico.
- Fomentar la participación de los alumnos: observando críticamente, actuando y dialogando.
- Realizar ajustes continuos en la asistencia didáctica mediante un “sistema de evaluación formativa”.
- Hacer uso explícito y claro del lenguaje para promover negociación de significados para la construcción de un marco interpretativo común.
- Establecer relaciones explícitas entre lo que los alumnos ya saben y los nuevos contenidos.

- Promover el uso autónomo y autorregulado de los contenidos. Fomentar la internalización de la ayuda para retirar el andamiaje.
- Promover la interacción entre alumnos como recurso valioso para crear ZDP.

3. Vertiente del Aprendizaje de Adultos

En la actualidad se está abandonando la idea de contrastar el aprendizaje de adultos con el aprendizaje de los jóvenes.

La extensión de la fase de la juventud en nuestra postmodernidad respalda el desplazamiento de la consideración de la diferencia a la del paralelismo del aprendizaje adecuado a los adultos. El adulto ya no es lo que era. (Peters, 1982:144).

No sólo los jóvenes, también los adultos se ven hoy frente a la complicada tarea de encontrar un lugar en la sociedad y desarrollar un proyecto de vida estable, evolución que se podría caracterizar como “juvenilización del adulto”.

Los adultos evidencian fases vitales que tradicionalmente se atribuían a los jóvenes, por ejemplo, fases de formación, fases de reorientación y de encontrarse a sí mismos, de probar nuevos proyectos de vida; los jóvenes, a la inversa, aparecen en roles que por tradición solo han estado asignados a los adultos, por ejemplo, como consumidores, participantes del mercado, destinatarios de moda y de publicidad de estilos de vida... (Arnold, 1990:342).

En estos procesos de “juvenilización” todos son considerados jóvenes, solo que algunos son más jóvenes. La juventud evoluciona de ser etapa de transición a ser la biografía provisional.

En la reconstrucción del concepto ‘adulto’ se considera el aprendizaje de los adultos desprendido de la perspectiva diferencial “joven vs adulto”. Además,

el rasgo característico del aprendizaje de los adultos es la **“biograficidad”**, es decir, el arraigamiento biográfico de la motivación, la subjetividad de los procesos de apropiación, cuyo éxito solo se puede promover en forma indirecta, diseñando mundos de aprendizaje. (Dosel, 1993, en Arnold 2005).

Otro desplazamiento en la consideración del aprendizaje de adultos es el abandono de la ilusión didáctica de que se aprende lo que se enseña ya que muchas veces los adultos no aprenden aquello que se enseñó; que se aprendió algo que no se enseñó, o que se aprende cuando no se está enseñando” (Schaffter, 1994:6, en Arnold 2005).

B. Aproximaciones al aprendizaje del Inglés como lengua extranjera

Visto desde una perspectiva que va de lo general a lo particular, de la teoría a la práctica, de lo histórico a lo biográfico, el tema de esta investigación parte de considerar la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés, desde los albores de la lengua inglesa hasta nuestros días, para identificar todo aquello que es recuperable con el fin de lograr un diseño de contenidos digitales que promuevan dicho aprendizaje.

1. La lengua inglesa en sus albores

La lengua Inglesa nació en el siglo V d.C., en medio de tres tribus germanas: los Anglos, los Sajones y los Jutos⁶. El principal evento político que impulsó el desarrollo del **Inglés Antiguo** como una lengua separada de los dialectos germánicos fue la invasión de Inglaterra por los Anglos y los Jutos, a mediados del **siglo V d.C.**

Los británicos ya habían estado sometidos a las legiones del César de Roma en el siglo I, pero el retiro de los romanos de Bretaña debido al colapso gradual del Imperio Romano, hizo posible el éxito de las tribus germanas⁷.

Como lenguaje germánico, el Inglés Antiguo tenía terminaciones inflexionadas.

⁶ En la sección introductoria del *Diccionario ilustrado de la lengua inglesa, edición internacional de la compañía McGraw-Hill*, el lingüista **Morton W. Bloomfield** escribió: *A Brief History of the English Language*, que se toma como base para los datos aquí reseñados.

⁷ De acuerdo con Morton (1975:15), durante los siguientes tres siglos estas tribus conquistaron la mayoría de Inglaterra y parte de Escocia. Su dominio fue tal que casi no hay palabras en Inglés que procedan del Celta, la lengua antigua de los Británicos. Sólo queda el Galo, una lengua moderna descendiente del Celta. Del Inglés Antiguo se ramificaron cuatro dialectos de los cuales predominó el Sajón del Oeste el cual constituyó el lenguaje estándar que en el siglo X fue ampliamente utilizado como la cultural norma lingüística de Inglaterra.

CAPÍTULO I: CONSIDERACIONES TEÓRICAS

A partir del siglo VII:

los Anglo-Sajones se convirtieron a la cristiandad y los clérigos comenzaron a representar el Inglés Antiguo con adaptaciones del alfabeto romano. Del siglo IX al XI Inglaterra fue invadida por Daneses y Noruegos, llamados los Vikingos, cuyos dialectos también eran de origen germano. (Morton, 1975, p. 16).

A mediados del siglo XI:

los normandos conquistaron Inglaterra y tuvieron gran influencia cultural imponiendo su lenguaje llamado Francés Normando. De manera que **del 1100 a 1500 el Inglés Antiguo** pasó a ser el **Inglés Medio**. En este período el Francés era la lengua de los conquistadores, y el Inglés llegó a ser el dialecto de los campesinos y trabajadores. (Morton, 1975, p. 16).

Una serie de cambios en las vocales de los años **1350 a 1550 -“the Great Vowel Shift”**- marca el paso del **Inglés Medio** al **Inglés Moderno**.

El período del Renacimiento es notable por un gran influjo de vocabulario, en especial de las lenguas clásicas, del Francés y del Italiano. (Morton, 1975, p. 17).

Todavía en el siglo XV el Latín era un lenguaje dominante en el comercio, la religión y el gobierno del mundo occidental. Sin embargo, ya para el siglo XVI, tanto el Francés como el Italiano y el Inglés empezaron a cobrar importancia a consecuencia de los cambios políticos en Europa, siendo gradualmente desplazado el Latín como una lengua de comunicación oral y escrita.

A partir del siglo XVII el estudio del Latín clásico y el análisis de su gramática y retórica se consideraban modelo para el estudio de lenguas. Se llegó a decir que el estudio del Latín desarrollaba habilidades intelectuales⁸, por lo cual su estudio era considerado como una ‘gimnasia mental’ indispensable para toda forma de educación superior. (Richards 2003: 4).

⁸ Lo que representa el idioma Chino para todo el Lejano Oriente, representó el Latín para el Occidente: un referente de gran riqueza cultural y formación en disciplina intelectual. Sin embargo, a diferencia del Latín que se ha tornado en lengua muerta, el Chino sigue con plena vida.

2. A la zaga de un modelo metodológico en la enseñanza-aprendizaje del inglés

A partir del siglo XVII el aprendizaje de Inglés como **segunda lengua (L2)**, tomó como modelo el aprendizaje del Latín clásico mediante el análisis de su gramática y su retórica.

Del siglo XVII a mediados del XIX el modelo para el estudio de lenguas consistía en enunciados de reglas gramaticales abstractas, listas de vocabulario y oraciones para traducirse, lo cual se cataloga como el ***Método de Traducción Gramatical***.

A mediados del siglo XIX,

debido a la creciente demanda de comunicación oral en segundas lenguas en Europa surgió el ***Movimiento de Reforma***. En el año **1886** se fundó la ***Asociación Internacional de Fonética*** la cual promovió el diseño del Alfabeto Fonético Internacional (IPA). (Richards 2003: 9).

Paralelo al movimiento de reforma se dio un interés por desarrollar los principios para la enseñanza de lenguas a partir de principios naturalistas del aprendizaje tal como se da en la adquisición de la lengua materna. Esta corriente dio origen al ***Método Natural o Método Directo***.

En un afán por establecer cimientos más científicos para un enfoque oral en la enseñanza del inglés se desarrollaron principios de control de vocabulario a través de conteos de frecuencia. De modo que, en 1953 aparece una Lista de palabras en inglés del Servicio General (A General Service List of English Words), la cual llegó a ser una referencia modelo en el desarrollo de materiales de enseñanza del Inglés. A la par del interés en desarrollar principios racionales para la selección de vocabulario se dio una

focalización sobre el contenido gramatical de un curso de lenguas⁹. Este movimiento que tuvo su origen en Inglaterra, se conoce como el ***Enfoque Oral en la Enseñanza de Lenguas en Situación***.

Por esa época en Estados Unidos se promovió la formación de maestros de Inglés como lengua extranjera (FL) y segunda lengua (L2). Así, en 1939 la Universidad de Michigan abrió el primer Instituto de lengua inglesa en los Estados Unidos. El director de dicho instituto, Charles Fries, aplicó los principios de la lingüística estructural a la enseñanza de lenguas. Para 1950 el Consejo Americano de Sociedades de Aprendizaje fue contratado por el Departamento de Estado de los Estados Unidos para desarrollar libros de texto para la enseñanza del Inglés a parlantes de un amplio número de lenguas extranjeras. Los lineamientos se publicaron como: *Notas Estructurales y Recopilación: una base para la preparación de materiales para enseñar inglés como lengua extranjera (Structural Notes and Corpus: A Basis for the Preparation of Materials to Teach English as a Foreign Language)*. A este planteamiento se le denominó: ***Enfoque Estructural y Enfoque Oral-Auditivo***. (Richards 2003: 53).

Al entrar Estados Unidos en la Segunda Guerra Mundial tuvo necesidad de establecer un programa especial de capacitación en lenguas. De ahí que en 1942 surgiera el Programa Militar de Capacitación Especializada (Army Specialized Training Program, ASTP). En 1943, cincuenta y cinco universidades americanas estaban ya involucradas en el programa. El objetivo era que los aprendientes logaran la competencia conversacional en una variedad de lenguas extranjeras. Bloomfield y otros colegas en la Universidad de Yale desarrollaron una técnica conocida como el **‘método informante’** que usaba un nativo parlante de la lengua meta –el informante- quien servía como una fuente de frases y vocabulario para su imitación; y un lingüista, quien

⁹ Desde 1922 hasta la Segunda Guerra Mundial se desarrollaron procedimientos de enseñanza de patrones de oraciones llamados **“tablas de sustitución”** que servían para internalizar las reglas de la estructura de enunciados en Inglés. Aparecieron descripciones gramaticales, tales como: Una gramática del inglés hablado sobre una base estrictamente fonética (*A Grammar of Spoken English on a Strictly Phonetic Base*, Palmer y Blandford, 1939) y La guía para modelos y usos en inglés (*Guide to Patterns and Usage in English*, Hornby, 1954), las cuales llegaron a ser fuentes de referencia de patrones de enunciados básicos en Inglés para los escritores de textos. (Richards 2003: 37).

supervisaba la experiencia de aprendizaje. El éxito de este Método Militar se debió a la **intensidad de contacto con la lengua meta**. El método se denomina **Audiolingualismo**, el cual recibió influencia del conductismo como teoría del aprendizaje. (Richards 2003: 51).

3. Agrupamiento de métodos y técnicas en el aprendizaje del inglés

A continuación se agrupan los planteamientos metodológicos actuales para la enseñanza y el aprendizaje del inglés, de acuerdo a las siguientes categorías:

a. Los que se fundamentan en ideas psicológicas acerca de la naturaleza del aprendizaje.

- (1) Respuesta Física Total (Total Physical Response, TPR)
- (2) El Método Silencioso (The Silent Way)
- (3) Comunidad de Aprendizaje de lenguas (Community Language Learning, CLL)
- (4) Suggestopedia
- (5) Inteligencias múltiples (Multiple Intelligences, MI)
- (6) Programación neurolingüística (Neurolinguistic Programming, NLP)

b. Los que parten de contextos de aprendizaje de la lengua materna

- (1) Lenguaje Total (Whole Language, WL)
- (2) Aprendizaje basado en la competencia (Competency-Based Learning)
- (3) Aprendizaje cooperativo (Cooperative Language Learning, CLL)
- (4) Enfoque basado en la Gramática Universal
- (5) Modelo Multidimensional
- (6) Modelo de Análisis y Control
- (7) Conjunto de principios de procesamiento

c. Los que se inspiran en la función comunicativa del Inglés

- (1) Enfoque Comunicativo en la Enseñanza de Lenguas (Communicative Language Teaching Approach CLTA)

- (2) Enfoque Natural (The Natural Approach, NA)
- (3) Aprendizaje basado en el contenido (Content-Based Learning, CBL)
- (4) Aprendizaje basado en la tarea (Task-Based Learning, TBL)
- (5) El enfoque en el vocabulario (The Lexical Approach, LA)

d. Los orientados al uso de tecnologías

- (1) Incidencia de la tecnología en el aprendizaje de lenguas
- (2) Laboratorios o centros de auto-acceso
- (3) Empleo de la Internet y la computación en el aprendizaje de lenguas
- (4) La competencia salvaje en la publicación
- (5) Estandarización de exámenes
- (6) El diseño de materiales y los medios

a. Planteamientos metodológicos fundamentados en ideas psicológicas acerca de la naturaleza del aprendizaje

Estos planteamientos metodológicos, más que haber partido de una teoría dentro de la Lingüística Aplicada, se han desarrollado alrededor de teorías particulares referentes al aprendizaje. Consecuentemente son métodos no suficientemente fundamentados en la teoría lingüística y sus principios de aprendizaje son generalmente diferentes de las teorías que se encuentran en los textos sobre la adquisición de una segunda lengua.

(1) Respuesta Física Total (Total Physical Response, TPR)

Este es un método de enseñanza de lenguas construido entorno a la **coordinación del discurso y la acción**; se propone enseñar el lenguaje a través de la actividad física. Fue desarrollado por **James Asher**, un profesor de psicología de la universidad estatal de San José, California. Esta basado en varias tradiciones, incluyendo la psicología del desarrollo, la teoría del aprendizaje y la pedagogía humanística.

Este método se relaciona con la teoría del rastreo de la memoria en psicología , que sostiene que a una mayor frecuencia o intensidad en el rastreo de conexión

CAPÍTULO I: CONSIDERACIONES TEÓRICAS

memorística, corresponde una más fuerte asociación de la memoria lo cual contribuye a una mayor probabilidad de recuerdo. (Katona 1940, en Richards 2003).

Asher declara que el discurso dirigido a los niños consiste básicamente en **mandatos a los cuales los niños responden físicamente** antes de que empiecen a producir respuestas verbales ¹⁰ .

(2) El Método Silencioso (The Silent Way)

Caleb Gattegno revivió el interés en el uso de palitos de madera coloreados, un enfoque a la enseñanza de lectura inicial en el cual los sonidos son codificados por colores específicos. Sus materiales son distribuidos por una organización que él dirige en Nueva York, llamada Educational Solutions Inc. Se basa en la premisa de que **el maestro debe de estar en silencio en cuanto sea posible** y de que al aprendiente se le debe motivar para que produzca tanto lenguaje como sea posible.

El uso de cartas de color y palitos coloreados Cuisenaire, surgió de la experiencia previa de Gattegno como diseñador educativo de programas de lectura y matemáticas. Los **‘Cuisenaire rods’ los desarrolló Georges Cuisenaire**, un educador europeo quien los usó para la **enseñanza de matemáticas**. Gattegno, después de haber observado a Cuisenaire, **trasladó su idea a la enseñanza de lenguas** ¹¹ .

¹⁰ La teoría del aprendizaje de Asher sostiene las siguientes hipótesis:

a) **Existe un bio-programa innato específico para el aprendizaje de lenguas**. El método de Asher es un ‘Método Natural’ en cuanto que considera como procesos paralelos los aprendizajes de L1 y L2. De modo que el aprendiente de L2 debe primero internalizar un ‘mapa cognitivo’ del L2 a través de ejercicios auditivos (Enfoque en la Comprensión). Escucha acompañada de movimiento físico. El habla y otras destrezas productivas vendrán posteriormente de manera espontánea.

b) **La lateralización del cerebro define diferentes funciones de aprendizaje** en los hemisferios izquierdo y derecho del cerebro. Se basa en estudios neurológicos de los cerebros de gatos y de un niño epiléptico cuyo cuerpo calloso fue dividido quirúrgicamente. Asher interpreta esto como una demostración de que **el cerebro se divide en hemisferios según funciones, con las actividades de lenguaje centralizadas en el hemisferio derecho**. Así sostiene que el aprendiente de lenguas adquiere el lenguaje a través de movimiento físico, una actividad del hemisferio derecho. De ahí que las actividades del hemisferio derecho deban ocurrir antes que el hemisferio izquierdo pueda procesar el lenguaje para su producción.

c) El estrés (un filtro afectivo) interviene entre el acto del aprendizaje y el objeto del aprendizaje; **entre menor sea el estrés, mayor será el aprendizaje**. **Enfocándose en significado interpretado mediante movimiento, en vez de formas de lenguaje estudiadas en abstracto, el aprendiente se liberará de situaciones de estrés y será capaz** de dedicar total energía al aprendizaje. (Richards 2003: 74s)

¹¹ Las hipótesis sobre el aprendizaje de lenguas que subyacen a este método son:

a) El aprendizaje se facilita si el aprendiente **descubre** o crea en vez de recordar y repetir lo que va a aprender.

b) El aprendizaje se **facilita si va acompañado de objetos físicos**.

(3) Comunidad de Aprendizaje de lenguas (Community Language Learning, CLL)

CLL es un método desarrollado por **Charles A. Curran** y sus asociados. Curran era un **profesor de psicología en la Universidad Loyola, en Chicago**. EL CLL representa el uso de la teoría del Aprendizaje-Asesorado para la enseñanza de lenguas. Tiene un enfoque humanista. Sus ideas se derivan de la asesoría Rogeriana la cual consiste en que un individuo, el asesor, brinda asesoría a otro que tiene un problema o necesidad.

Curran escribió poco acerca de esta teoría de lenguaje. Su alumno La Forge (1983) fue más explícito. La tarea de los aprendientes de una lengua extranjera es: **“aprehender el sistema de sonidos, asignar significados fundamentales y construir una gramática básica de la lengua extranjera.”** Las interacciones en CLL son de dos tipos: entre aprendientes y entre aprendientes y conocedores. Las interacciones entre aprendientes son impredecibles en contenido pero típicamente **implican intercambios de afecto**. Los intercambios entre aprendientes profundizan en intimidad en cuanto la clase se transforma en una comunidad de aprendientes. El deseo de ser parte de esta creciente intimidad –deseo de evitar el aislamiento- empuja a los aprendientes a mantener el paso con el aprendizaje de sus compañeros ¹² .

(4) Suggestopedia

Este es un método desarrollado por el psiquiatra y educador búlgaro **Georgi Lozanov**. Suggestopedia es un conjunto específico de recomendaciones de aprendizaje derivado de la Sugestología, la cual define Lozanov como

una **ciencia relacionada con el estudio sistemático de las influencias no racionales y/o no conscientes a las cuales los seres humanos están constantemente respondiendo**. (Richards 2003:100).

c) El aprendizaje se facilita mediante la **solución de problemas** implicando el material a ser aprendido.

¹² La **interacción entre aprendientes y conocedores** es **inicialmente dependiente**. El aprendiente relata al conocedor lo que desea decir en la lengua meta y el conocedor relata al aprendiente cómo decirlo. En etapas posteriores las interacciones entre el aprendiente y el conocedor se caracterizan como **agresivas (etapa 2)**, **resentidas e indignantes (etapa 3)**, de **tolerancia (etapa 4)**, e **independencia (etapa 5)**. Estos cambios de relación interactiva son paralelos a cinco etapas del aprendizaje de lenguas y cinco etapas de conflictos afectivos (La Forge 1983:50, en Richards 2003:92).

CAPÍTULO I: CONSIDERACIONES TEÓRICAS

La Suggestopedia ¹³ trata de enganchar estas influencias y redirigirlas para optimizar el aprendizaje. Las características más sobresalientes de la Suggestopedia son **la decoración, el mobiliario, el arreglo del salón de clases, el uso de música y el comportamiento con autoridad del maestro.**

Lozanov reconoce que su propuesta tiene lazos con la yoga y la psicología soviética. Del raja-yoga, este autor ha tomado y modificado técnicas para alterar estados de conciencia y concentración, y el uso de la respiración rítmica. De la psicología soviética se adopta la noción de que todos los estudiantes pueden ser enseñados al mismo nivel de habilidad.

(5) Inteligencias múltiples (Multiple Intelligences, MI) ¹⁴

La teoría de las inteligencias múltiples se refiere a una filosofía basada en el aprendiente que caracteriza a la mente humana con múltiples dimensiones.

Las pruebas de inteligencia tradicionales se basaban en la prueba de Stanford-Binet, cuyo fundamento es la idea de que la inteligencia es una capacidad innata, única e incambiable. **Howard Gardner de la Escuela de Educación de Harvard**, señala que las pruebas de inteligencia tradicionales miden únicamente la lógica y el lenguaje, aun cuando el cerebro tiene otros tipos de inteligencia igualmente importantes. Gardner argumenta que **todas las inteligencias pueden ampliarse a través de la capacitación y la práctica. (Richards 2003:115).**

Se considera que los aprendientes poseen estilos de aprendizaje individuales. De modo que una **pedagogía exitosa deberá tomar en cuenta las diferencias de estilo y preferencias de los aprendientes para la organización y secuenciación de contenidos.**

¹³ La Suggestopedia puede ser mejor comprendida como una de las teorías que pretenden describir cómo la atención se manipula para optimizar el aprendizaje y el recuerdo. Intenta **identificar los estados mentales óptimos para facilitar la memorización.** Richards 2003:101).

¹⁴ La teoría de las inteligencias múltiples (MI) fue propuesta originalmente por Gardner (1993) como una contribución a la ciencia cognitiva. Muy pronto, fue interpretada por algunos educadores, tales como Armstrong (1994) como una estructura para repensar la educación escolar. Algunas escuelas en Estados Unidos han reestructurado sus programas educativos en torno al modelo de inteligencias múltiples. Las propuestas derivadas de la teoría MI consideran la lengua de un individuo, incluyendo una o más segundas lenguas, no como una habilidad añadida o periférica, sino como algo central para toda la vida del aprendiente y usuario de la lengua. En este sentido, se dice que la lengua está integrada con la música, la actividad corporal, las relaciones interpersonales, etc. **La lengua no se restringe a perspectivas lingüistas sino que abarca todos los aspectos de la comunicación.**

CAPÍTULO I: CONSIDERACIONES TEÓRICAS

Gardner menciona **ocho tipos de inteligencias naturales**:

- 1) **Lingüística**: la habilidad para usar el lenguaje en forma especial y creativa.
- 2) **Lógica-matemática**: la habilidad para pensar racionalmente.
- 3) **Espacial**: la habilidad para formar modelos mentales del mundo.
- 4) **Musical**: el tener un buen oído musical.
- 5) **Corporal-kinestética**: el tener una buena coordinación corporal.
- 6) **Interpersonal**: la habilidad para trabajar bien con la gente.
- 7) **Intrapersonal**: la habilidad para entenderse a sí mismo y aplicar el talento personal de manera exitosa, lo cual contribuye al desarrollo de una persona bien equilibrada en todas las áreas de la vida.
- 8) **Naturalística**: la habilidad para entender y organizar los patrones de la naturaleza.

Se han propuesto otras “inteligencias” como la emocional, la mecánica, la práctica, pero Gardner defiende su modelo de inteligencia octodimensional argumentando que estas han sido verificadas con una base de datos de ocho “indicadores”, los cuales incluyen claves como una inteligencia que tiene un desarrollo distinto y una evolución histórica distinta; esto es, que entre los individuos hay una secuencia similar de desarrollo de la inteligencia comenzando en edad temprana y continuando en la madurez. (Richards 2003:116).

No hay programa recomendado para una enseñanza de lenguas basada en MI. Sin embargo, hay una **secuencia de desarrollo básico** que consiste en **cuatro fases**:

- Fase 1: **Despertar la inteligencia**. A través de experiencias multisensoriales los aprendientes pueden ser sensibilizados a las propiedades multifacéticas de los objetos y eventos en el mundo que los rodea.
- Fase 2: **Amplificar la inteligencia**. Los aprendientes fortalecen y mejoran la inteligencia aportando objetos y eventos de su propia elección y definiendo con otros las propiedades y contextos de experiencia de dichos objetos y eventos.
- Fase 3: **Enseñar con y para la inteligencia**. La inteligencia se vincula al enfoque de la clase, esto es, a algún aspecto del aprendizaje de lenguas. Esto se hace por medio de hojas de trabajo y proyectos de discusión en grupos pequeños.
- Fase 4: **Transferencia de inteligencia**. Los aprendientes reflexionan sobre las experiencias de aprendizaje de las fases previas y las relacionan con asuntos y retos en el mundo fuera de clase. (Lazear 1991, en Richards 2003:118).

CAPÍTULO I: CONSIDERACIONES TEÓRICAS

Le teoría de inteligencias múltiples ha incrementado su popularidad para caracterizar las formas en las cuales los aprendientes son únicos y para desarrollar una educación que responda a esa singularidad.

(6) Programación neurolingüística (Neurolinguistic Programming, NLP)

La programación neurolingüística se refiere a una filosofía del aprendizaje y a un conjunto de técnicas de formación primeramente desarrolladas por **John Grindler y Richard Bandler** a mediados de los **1970s** como una forma alternativa de terapia ¹⁵ .

Grindler (psicólogo) y Bandler (estudiante de lingüística) se interesaron en ***cómo las personas influyen entre sí y en cómo los comportamientos de gente muy eficaz podrían duplicarse***. Estudiaron a terapeutas muy exitosos y concluyeron que

seguían patrones similares en su relación con sus clientes y en el lenguaje que usaban, y que todos sostenían ***creencias similares acerca de sí mismos y de lo que estaban haciendo*** (Revell & Norman 1997:14, en Richards 2003:125).

Debido a que los supuestos de NLP se refieren a actitudes hacia la vida, hacia la gente y hacia la auto-recuperación y toma de conciencia, esta filosofía ha tenido un atractivo dentro de la enseñanza de lenguas para aquellos que están interesados en enfoques humanísticos, los cuales se concentran en el ***desarrollo del sentido de auto-conciencia***.

En la programación neuro-lingüística

el término **‘neuro’** se refiere a las creencias acerca del cerebro y cómo funciona, no tanto a la teoría neurolingüística; ***cómo experimentamos el mundo a través de nuestros cinco sentidos y lo representamos en nuestras mentes por medio de nuestros procesos neurológicos***. El término **‘lingüística’** no tiene nada que ver con el campo de la lingüística sino que se refiere a ***una teoría de la comunicación que trata de explicar tanto el procesamiento de información verbal como no verbal***; es la manera como el lenguaje que usamos da forma y refleja nuestra experiencia del mundo; ***si cambiamos nuestra manera de pensar y hablar acerca de las cosas, podemos cambiar nuestro comportamiento*** e incluso ayudar a otra gente que desee cambiar. El término **‘programación’** se refiere a los ***modelos observables (denominados ‘programas’) de pensamiento y comportamiento***. Los practicantes de la NLP declaran ser capaces para desprogramar y programar la conducta de los clientes con una precisión cercana a la programación de cómputo; se refiere a la

¹⁵ Grindler y Bandler desarrollaron la ***NLP como un sistema de técnicas que los terapeutas podían usar para construir rapport con sus clientes, colectando información acerca de sus visiones internas y externas del mundo y ayudándoles a lograr sus metas y provocar un cambio personal***. NLP es una colección de técnicas, modelos y estrategias para ayudar a una comunicación eficaz, un crecimiento y cambio personales y un aprendizaje. Se basa en una serie de ***supuestos subyacentes acerca de cómo funciona la mente y cómo actúa e interactúa la gente***.” (Revell & Norman 1997:14 en Richards 2003:125).

formación personal para pensar, hablar y actuar de manera positiva para liberar nuestro potencial y llegar a esas alturas de realización que hemos deseado. (Richards 2003:126).

El aprendizaje de comportamientos eficaces es visto como un problema de aprendizaje de habilidades.

Modelar una habilidad significa indagar acerca de ella, y las creencias y valores que permiten lograrlo. El modelar un desempeño exitoso conduce a la excelencia. (O'Connor & McDermont 1996:71, en Richards 2003:126).

La NLP se configura con **cuatro principios**:

- 1) **Resultados**: las metas. Saber con precisión lo que se quiere ayuda a lograrlo. Este principio se puede expresar como sigue: “conoce lo que quieres”
- 2) **Rapport**¹⁶ : maximizar semejanzas y minimizar diferencias entre las personas a un nivel inconsciente. “establece rapport contigo mismo y luego con otros”
- 3) **Agudeza sensorial**: fijarse en lo que otra persona está comunicando conscientemente y no-verbalmente. “Usa tus sentidos: mira, escucha y siente lo que en realidad está sucediendo”
- 4) **Flexibilidad**: hacer las cosas de manera diferente si lo que hacemos no funciona. “Mantente cambiando lo que haces hasta que consigas lo que quieres”

A continuación se enlistan trece presupuestos que guían la aplicación de la NLP en el aprendizaje de lenguas, según Revell y Norman (1997). La idea es que estos principios lleguen a ser parte del sistema de creencias del maestro y den forma a la manera de conducir la enseñanza sin importar el método que use el maestro:

- 1) Mente y cuerpo están interconectados: son parte del mismo sistema y cada uno afecta al otro.
- 2) El mapa no es el territorio: todos tenemos diferentes mapas del mundo.
- 3) No hay fracaso... sólo retroalimentación... y una oportunidad renovada para el éxito.
- 4) El mapa llega a ser el territorio: lo que crees que es verdadero, es verdadero y llega a ser verdadero.
- 5) Saber lo que quieres ayuda a lograrlo.

¹⁶ El **rapport** es *encontrarse con el otro en su mundo*, procurando comprender sus necesidades, sus valores y su cultura. No tienes que estar de acuerdo con sus valores, simplemente reconocer su derecho a tenerlos y trabajar dentro de su esquema, no en contra de él. (Rylatt y Lohan 1995: 121, en Richards 2003:128).

- 6) Los recursos que necesitamos están dentro de nosotros.
- 7) La comunicación es tanto verbal como no verbal.
- 8) La mente inconsciente es benevolente.
- 9) La comunicación es tanto inconsciente como consciente.
- 10) Toda conducta tiene una intención positiva.
- 11) El significado de mi comunicación es la respuesta que obtengo.
- 12) El modelar comportamiento excelente conduce a la excelencia.
- 13) En cualquier sistema, el elemento con la mayor flexibilidad tendrá la mayor influencia en tal sistema.

NLP no es un método de enseñanza de lenguas, es una filosofía humanística y un conjunto de creencias y sugerencias basadas en la psicología popular. Los talleres sobre NLP son fuertes en crear expectativas positivas, seguridad y entusiasmo.

b. Planteamientos metodológicos que parten de contextos del aprendizaje de la lengua materna

(1) Lenguaje Total (Whole Language, WL)

El término Lenguaje Total fue acuñado en los 1980s por un grupo de educadores estadounidenses haciendo **referencia a la enseñanza de la lecto-escritura** en la lengua materna o a la alfabetización ¹⁷ .

El movimiento del Lenguaje Total **se opone fuertemente a los enfoques de decodificación** para enseñar la lecto-escritura y **argumenta que la lengua debiera enseñarse como un ‘todo’**.

La propuesta del aprendizaje por lenguaje total (WLA) pone énfasis en **aprender a leer y escribir naturalmente** con un enfoque en **comunicación real** y en **leer y escribir por placer**.

¹⁷ El movimiento WL no es un método de enseñanza sino una propuesta para el aprendizaje que ve al lenguaje como una entidad integral. Se enfoca en experiencias y actividades que son relevantes para las vidas y necesidades de los aprendientes, usa materiales auténticos y puede usarse para facilitar el desarrollo de todos los aspectos de un L2 y puede adaptarse para uso en una gran variedad de contextos.

CAPÍTULO I: CONSIDERACIONES TEÓRICAS

WL ve la organización del lenguaje desde una **perspectiva interaccional**.

El uso del lenguaje siempre ocurre en un contexto social y esto se aplica tanto al lenguaje oral como al escrito, así para el uso del L1 como del L2 (Rigg 1991:523, en Richards 2003:109).

El enfoque de lenguaje total es auténtico, personalizado, autodirigido, colaborativo y plural. Los aprendientes constructivistas crean significado, **aprenden haciendo** y trabajan en grupos mezclados sobre proyectos comunes. **El aprendizaje se centra en la experiencia**, necesidades, intereses y aspiraciones de los aprendientes.

Los principios que subyacen al diseño instruccional de WL son:

- el **uso de literatura auténtica**
- un centrarse en **eventos reales** y naturales en vez de artificiales historietas escritas
- leer para comprender y con un propósito real
- escribir para una audiencia real
- escribir como un proceso a través del cual los **aprendientes exploran y descubren significado**
- el uso de **textos producidos por los aprendientes** en vez de los generados por el maestro o por ajenos
- aprendizaje centrado en el aprendiente: los aprendientes eligen lo que leen y escriben
- leer y escribir en participación con otros aprendientes
- se impulsa correr el riesgo y explorar aceptando los **errores como signos de aprendizaje** y no de fracaso (Richards 2003:110).

El **maestro** es visto como un facilitador y como un **participante activo en la comunidad de aprendizaje** en vez de como un experto que transmite conocimiento; crea un clima que apoya un aprendizaje colaborativo; tiene la **responsabilidad de negociar un plan de trabajo con los aprendientes**.

El **aprendiente es un colaborador** con los otros aprendientes, con el maestro y con los emisores de textos. También es **un evaluador** de su propio aprendizaje y el de los otros aprendientes, con ayuda del maestro.

Las actividades que se recomiendan en la instrucción con enfoque WL son:

- lectura y escritura individual y en pequeños grupos
- diarios de diálogo no graduado
- conferencias sobre escritos
- libros hechos por los aprendientes
- escritura de historietas (Richards 2003:111).

Quizás la única característica de WL que no parece central en discusiones de propuestas comunicativas para la enseñanza de lenguas es el enfoque en la literatura.

(2) Aprendizaje basado en competencias (Competency-Based Learning)

La educación basada en competencias ¹⁸

surgió en los **Estados Unidos en los 1970s** y se refiere a un movimiento educativo que aboga por ***definir las metas educativas en términos de descripciones mesurables del conocimiento, habilidades y conductas*** que los aprendientes debieran poseer al final de un curso de estudio. Por lo que la educación basada en competencias establece un conjunto de resultados que se derivan de un análisis de tareas típicamente requeridas de los aprendientes en situaciones vitales. (Schenck 1978:vi, en Richards 2003:141).

La enseñanza de lenguaje basada en competencias (CBLT) es una aplicación de los principios de la educación basada en competencias a la enseñanza de lenguas y fue ampliamente adoptada a finales de los 1970s como base para el diseño de programas de enseñanza de lenguas para adultos. Asimismo comparte las características del ***movimiento de objetivos graduados que se propuso como estructura para la enseñanza de lenguas extranjeras en Inglaterra en los 1980s***:

Objetivos graduados significa la definición de una serie de metas a corto plazo, cada una construida sobre la anterior, de modo que el aprendiente avanza en conocimiento y habilidad. El establecimiento de esquemas de objetivos graduados en las secundarias del Reino Unido ha sido uno de los fenómenos más notables en el aprendizaje de lenguas modernas en los últimos cinco años (Page 1983:292, en Richards 2003:143).

CBLT se basa en una ***perspectiva funcional e interaccional*** respecto a la naturaleza del lenguaje. Busca enseñar el idioma en relación a los contextos sociales en los cuales se usa. Toma una ***propuesta ‘mosaico’*** para el aprendizaje de lenguas en la cual ***el ‘todo’ (competencia comunicativa) se construye a base de componentes más pequeños correctamente ensamblados.***

¹⁸ ***Las competencias consisten en una descripción de las habilidades, conocimiento, actitudes y comportamientos esenciales, requeridos para el desempeño de una tarea o actividad del mundo real.*** Estas actividades pueden relacionarse con cualquier ámbito de vida, aunque se han relacionado típicamente con el campo de trabajo y la supervivencia social en un medio nuevo. (Richards 2003:144).

CAPÍTULO I: CONSIDERACIONES TEÓRICAS

CBT se diseña no en torno a la noción del conocimiento subjetivo sino **alrededor de la noción de competencia**. El centro se mueve de lo que los aprendientes saben acerca del lenguaje a **lo que pueden hacer con él**. En vez de una valoración con referencia a normas, los procedimientos de valoración son basados en criterios donde los aprendientes son **valorados de acuerdo a cuán bien pueden desempeñarse sobre tareas de aprendizaje específico**. (Docking 1994:16, en Richards 2003:144).

Auerbach (1986) identifica ocho **características clave** en la implementación de programas de CBE en ESL:

- 1) **Un enfoque sobre funcionamiento exitoso en sociedad**: la meta es capacitar a los aprendientes para llegar a ser autónomos en enfrentar las demandas del mundo.
- 2) **Un enfoque en habilidades vitales**. CBLT enseña lenguaje como una función de comunicación acerca de tareas concretas.
- 3) **Orientación centrada en tarea o desempeño**. El énfasis es sobre comportamientos en público en vez de hablar acerca del lenguaje.
- 4) **Instrucción modular**. El aprendizaje de lenguas se subdivide en trozos significativos e inmediatamente manejables. Los objetivos se subdividen en subobjetivos para que tanto maestros como aprendientes puedan tener un sentido claro del progreso.
- 5) **Resultados explícitos**. Los resultados se especifican en términos de objetivos conductuales de modo que los aprendientes saben exactamente qué conducta se espera de ellos.
- 6) **Valoración continua**. Los aprendientes son preevaluados para determinar qué habilidades les faltan y postevaluados en esa habilidad. Si no logran el nivel deseado, continúan trabajando sobre el objetivo y son reevaluados. La evaluación programada se basa en los resultados de la prueba y, como tal, se considera objetivamente cuantificable.
- 7) **Dominio demostrado de objetivos de desempeño**. La valoración se basa en la habilidad para demostrar conductas preespecificadas.
- 8) **Instrucción individualizada, centrada en el aprendiente**. En contenido, nivel y paso, los objetivos se definen en términos de necesidades individuales: el aprendizaje y desempeño previos son tomados en cuenta para el desarrollo del currículo. La instrucción no se basa en el tiempo sino en el progreso de los aprendientes a su propio ritmo y concentrados únicamente en aquellas áreas en las cuales carecen de competencia. (Auerbach 1986:414, en Richards 2003:146).

CBLT es visto como prescriptivista,

en cuanto prepara a los aprendientes para adecuarse al status quo y mantener relaciones de clase. Además, la **enseñanza se enfoca sobre la conducta y el desempeño en vez de sobre el desarrollo de habilidades para pensar**. Las competencias para programas de establecimiento de refugiados en los Estados

CAPÍTULO I: CONSIDERACIONES TEÓRICAS

Unidos, por ejemplo, *intentan inculcar actitudes y valores que harán a los refugiados ciudadanos pasivos* quienes aceptan el status quo en vez de retarlo. (Richards 2003:148).

Mientras entramos en el nuevo milenio,

el negocio de mejorar las competencias y habilidades de aprendizaje permanecerá como una de las industrias y prioridades de mayor crecimiento en el mundo. (Rylatt y Lohan 1997:18, en Richards 2003:148).

(3) Aprendizaje cooperativo (Cooperative Language Learning, CLL)

El Aprendizaje de Lenguas Cooperativo (CLL) es parte de una propuesta educativa más general conocida como Aprendizaje Colaborativo (Collaborative Learning / CL).

El aprendizaje cooperativo es la actividad de aprendizaje grupal organizada de manera que **el aprendizaje depende del intercambio de información socialmente estructurado** entre los aprendientes en grupos y en el cual cada aprendiente es responsable de su propio aprendizaje y está motivado a incrementar el aprendizaje de los otros. Esta propuesta tiene antecedentes en el tutorio y monitoreo entre iguales que se remonta a más de cien años. John Dewey promovió la idea de construir cooperación en el aprendizaje en clases regulares sobre una base sistemática (Rodgers 1988, en Richards 2003:192).

Las metas de la enseñanza de lenguas con enfoque colaborativo son:

- proporcionar oportunidades para la **adquisición natural de L2 a través del uso de actividades interactivas en pares y grupales**
- proveer a los maestros con una metodología que los habilite a conducir exitosamente el aprendizaje
- capacitar para **enfocar la atención en vocabulario, estructuras gramaticales y funciones comunicativas a través del uso de tareas interactivas**
- ampliar la **motivación** del aprendiente y reducir su estrés y crear un clima afectivo positivo en clase (Richards 2003:193).

Olsen y Kagan (1992:88) describen los siguientes ejemplos de actividades CLL:

- 1) **Entrevista de tres pasos:** 1º los aprendientes están por parejas: uno entrevista y el otro es entrevistado. 2º se invierten los papeles. 3º Comparten con su equipo lo que han aprendido durante las dos entrevistas
- 2) **Mesa redonda:** Hay una hoja de papel y una pluma para cada equipo. 1º un aprendiente hace una contribución y 2º pasa el papel y pluma al aprendiente que

está a su lado. 3º cada aprendiente contribuye en su turno. Si la actividad es oral se llama Round Robin.

- 3) **Pensar-par-compartir:** 1º el maestro pone una pregunta (generalmente una pregunta de bajo consenso). 2º los aprendientes piensan una respuesta. 3º los aprendientes discuten sus respuestas con un par. 4º los aprendientes comparten la respuesta de su par con la clase.
- 4) **Resolver-par-compartir:** 1º el maestro pone un problema. 2º los aprendientes buscan solución individualmente. 3º aprendientes explican como resolvieron el problema en estructura de entrevista o Round Robin.
- 5) **Cabezas numeradas.** 1º los aprendientes se numeran en equipos. 2º el maestro hace una pregunta (generalmente de alto consenso). 3º los aprendientes ponen sus cabezas juntas y se aseguran que todos conozcan y puedan explicar la respuesta. 4º el maestro dice un número y los aprendientes con ese número alzan sus manos para que se les llame.

En el aprendizaje cooperativo los aprendientes deben aprender habilidades de trabajo en equipo. Las tareas en las que los aprendientes alternan papeles implican involucrarse en el papel de tutores, comprobadores, registradores, grabadores y compartidores de información

El papel del maestro implica

la creación de un ambiente bien organizado en clase, poniendo metas, planeando y estructurando tareas, estableciendo el arreglo físico del salón, asignando a los aprendientes sus respectivos grupos y papeles, seleccionando los materiales y tiempos. En su papel de facilitador del aprendizaje, el maestro debe moverse alrededor del salón de clases ayudando a los aprendientes y equipos en cuanto surgen las necesidades. Durante este tiempo, el maestro interactúa, enseña, cuestiona, clarifica, apoya, expande, celebra, enfatiza, reorienta. (Richards 2003:199).

(4) Enfoque basado en la Gramática Universal

El modelo basado en la Gramática Universal procura

explicar la **naturaleza de la representación** del lenguaje, la **naturaleza del aprendizaje de lenguas** y la **naturaleza del uso** del lenguaje (Cook 1994, en Skehan 1998 ¹⁹).

¹⁹ El autor Peter Skehan en su libro *A cognitive Approach to Language Learning*, capítulo cuarto analiza diversos modelos de aprendizaje de lenguas, dependiendo de si es lengua materna, segunda lengua o lengua extranjera.

CAPÍTULO I: CONSIDERACIONES TEÓRICAS

Este enfoque intenta caracterizar las estructuras y procesos que aplica el niño para la adquisición de una primera lengua, recurriendo a dos conceptos centrales: el concepto de los principios y el concepto de los parámetros²⁰.

Los **principios** son características invariables que son compartidas por todos los lenguajes. Un principio tal es la *dependencia en la estructura*, el hecho de que las palabras no son simples hilos de elementos, sino que están dentro de estructuras y son estas estructuras las unidades de organización. Todas las lenguas exhiben esta característica y se *asume que el niño está equipado con el ‘conocimiento’ de que cualquier lenguaje que se encuentre, tendrá dependencia en la estructura.*

Los **parámetros** son características del lenguaje que pueden tener más de un ordenamiento, tal como la posición del pronombre (antes del verbo, como en Francés, o después, como en Inglés), o la propensión a la omisión (sea que un lenguaje permita que los sujetos se omitan, como en Español, o no, como en Inglés).

La existencia de parámetros facilita la adquisición, en dos formas. Primero, si los parámetros pueden fijarse en uno de sólo dos modos, un montón de generalizaciones alternativas y patrones de lenguaje no necesitan ser explorados –la evidencia de insumo simplemente necesita establecer la elección entre A ó B, convirtiendo la adquisición del lenguaje de una terminación abierta a una prueba de opción múltiple con únicamente dos alternativas. Segundo, donde los parámetros controlan más de una característica, el disparar un aspecto del parámetro puede generalizarse a otras características.

Sin embargo, si un enfoque de Gramática Universal fuera relevante para la adquisición de una segunda lengua, debería ser irrelevante para los maestros instruir a los aprendientes formalmente y en una forma enfocada en la regla así como lo debería ser para las madres el trabajar obstinadamente un programa del lenguaje con sus niños.

El autor Skehan distingue tres posiciones generales que reflejan diferentes tipos de implicaciones para la Gramática Universal:

- 1ª La GU aún está funcionando, en el caso de una segunda lengua, exactamente en la misma forma que en la primera lengua;
- 2ª La GU está completamente no disponible para el aprendiente de una segunda lengua;

²⁰ El modelo de principios y parámetros es considerado por su autor (Chomsky 2003:30) como un modo de pensar el lenguaje. Los principios son propiedades de la facultad lingüística a los que se suman ligeras opciones de variación denominadas “parámetros”.

3ª La GU es esencialmente inoperante en el caso de la segunda lengua como un sistema que pueda ser nuevamente enganchado, pero los efectos de su operación en la adquisición de una primera lengua están aún disponibles.

Si la primera posibilidad fuera sostenible, habría importantes enlaces entre la adquisición de segunda lengua y la teoría del lenguaje. Representaría el problema de la adquisición de una segunda lengua como el de una ‘reinención’ del lenguaje. La segunda posición se va al otro extremo. Es la tercera posición la que aparentemente pudiera dar cuenta de la realidad. Sin embargo, hay pocos estudios serios que proporcionen cualquier tipo de fundamento para juicios no ambiguos. (Schachter 1996, en Skehan 2001:78).

En la contraparte Peter Skehan (1998), entre otros autores, asume que

existe **un período crítico** para el desarrollo del lenguaje: que previamente al cierre del período crítico el cerebro humano es especialmente sensible al insumo de lenguaje y lo procesa en una forma cualitativamente diferente; y cuando termina ese período crítico, se emplean módulos cognitivos generales como base para el desarrollo del lenguaje. Además, la forma en que, para aprendientes adultos, el significado es primero, el uso estratégico del lenguaje es totalizante (integral), y las generalizaciones basadas en el procesamiento tienen utilidad considerable para explicar el desempeño en una segunda lengua. En general, el enfoque enfatiza cómo la **conciencia y la atención** tienen influencias poderosas, y cómo los sistemas de procesamiento del modo dual y representacional sostienen una relación más cercana al desempeño mismo. (Skehan 2001:79s).

De manera que el enfoque de Gramática Universal puede ayudar a describir una competencia subyacente (y posiblemente el aprendizaje en el período precrítico), pero no es suficiente para la comprensión de los procesos de aprendizaje de una segunda lengua.

(5) El Modelo Multidimensional

Este modelo fue propuesto por Pienemann en 1984, el cual hace referencia a dos dimensiones para presentar las diferentes áreas de desarrollo en la adquisición de una segunda lengua. La **primera dimensión** se enfoca en las **secuencias del desarrollo intra-lenguas** las cuales son vistas como invariables, mientras que la **segunda dimensión** de cuenta de la **variación en otras áreas del desarrollo** del lenguaje, con frecuencia **características que tienen relevancia social** y que están menos conectadas a los subsistemas del lenguaje. (Richards 2001:81).

La **primera dimensión** de Pienemann es esencialmente **cognitiva**. Propone las siguientes **etapas** por las cuales se tiene que pasar durante el curso del desarrollo:

- 1) Fórmulas
- 2) Orden canónico
- 3) Preposición adverbial
- 4) Separación verbal
- 5) Inversión
- 6) Final verbal

En la primera etapa de las fórmulas, los aprendientes dependen de lenguaje formulado, apropiado para un rango limitado de situaciones, pero entendido puramente como **trozos**, de modo que no es posible la manipulación de elementos o adaptación a diferentes circunstancias. Esta etapa es esencialmente **no sintáctica**.

En la etapa del orden canónico el aprendiente es capaz de producir enunciados basados sobre un **orden de palabras simple**, con significados transparentes, generalmente de la forma SVO (sujeto, verbo, objeto).

En la tercera etapa aparece la primera evidencia de una capacidad **para manejar internamente material**, aunque en este caso el manejo es bastante limitado. Los aprendientes son capaces de mover un pequeño rango de elementos (tales como adverbios, negación de una palabra), y colocarlos solamente al principio o al final de las oraciones.

Para la etapa de la separación verbal el manejo ya no se restringe a un pequeño número de elementos que tengan que ser colocados al principio y al final de las oraciones. Es posible la identificación de elementos internos en un enunciado y aparece un cierto grado de **manejo de formas verbales**.

En la quinta etapa están las primeras señales claras de operaciones sobre categorías las cuales pueden considerarse como **sintácticas**.

Finalmente, en la sexta etapa, es posible el análisis interno al nivel de cláusulas, permitiendo **cierto grado de subordinación** y un manejo sintáctico más complejo.

(6) El modelo de Análisis y Control

Este modelo propuesto por Bialystok (1990) se ha desarrollado considerablemente en las últimas dos décadas. Originalmente (Bialystok 1981) describió las dos dimensiones como **conocimiento y control**. Más recientemente, las dimensiones han sido descritas como

de **análisis y control** y se enfatiza que ambas dimensiones representan un proceso. La **dimensión de análisis** se refiere a cosas tales como hasta qué punto el conocimiento es más estructurado y diferenciado y hasta qué punto hay mayor organización dentro de la base del conocimiento. Uno asume aquí que entre más interconexiones existan entre las unidades de conocimiento podemos considerarlo más analizado. Además, la dimensión de análisis concierne a la extensión a la cual el conocimiento se representa explícitamente, con altos niveles de análisis asociados con una mayor habilidad para hacer juicios más complejos, incluyendo juicios metalingüísticos.

La **dimensión de control** tiene que ver con el acceso al conocimiento. Las primeras versiones del modelo enfatizaban fluidez y automatización (en ese tiempo el contraste conocimiento-control implicaba un tipo de distinción competencia-desempeño). En contraste, Bialystok (1990) ahora propone que el control se refiere a la **selección de partidas de conocimiento**, la capacidad para atender selectivamente a aquellas **partidas que son relevantes** para una tarea particular, coordinar las partidas de información que se seleccionan, y **llevar a cabo estos procesos con automaticidad**. Dado que el énfasis está sobre los procesos de acceder información, la fluidez viene a ser meramente una consecuencia de los procesos funcionando efectivamente.

A este modelo se le cuestiona la naturaleza de la representación implicada.

El análisis es visto como un proceso, implicando que un tipo de estructura de conocimiento sobre la que se está operando y que los procesos de diferenciación, organización, transformación, etc., producen un cambio en el sistema representacional subyacente. Pero esta caracterización del papel del análisis no se detalla en términos del sistema representacional mismo, particularmente cuando se considera que, en el caso del aprendizaje de una segunda lengua, el sistema debe ser lingüístico por naturaleza. Hace falta detallar el tipo de análisis lingüístico que se necesitaría para que dicho sistema sea operativo. Una explicación convincente necesitaría ser específica acerca de los sistemas de Inter-lenguaje y su desarrollo. Como consecuencia, el concepto de análisis parece desprendido y más bien abstracto –capaz de explicar todo en principio, mientras que no especifica ni hace predicciones interesantes acerca de la naturaleza del cambio de lenguaje. Sería necesario saber sobre qué estructuras opera el análisis y cuáles son sus productos, para juzgar su utilidad. (Skehan 2003:87).

(7) Conjunto de principios de procesamiento

Es difícil tener un modelo que dé explicación satisfactoria del desempeño en procesos, representación, aprendizaje y cambios. Cada modelo enfatiza una de las áreas, a expensas de las otras, pero ninguno da cuenta de la relación entre desempeño y cambio, esto es, en explicar las formas como el uso comunicativo del lenguaje pueda conducir a cambios en el sistema subyacente. En vista de esto, Peter Skehan (1998) propuso,

no un modelo en el sentido formal, sino una serie de principios de procesamiento, comparables en esencia al propuesto por Slobin (1973) para el caso del primer lenguaje. Los principios intentan clarificar cómo el desempeño en acción es compatible con algún grado de enfoque en la forma. Lo que se presenta no es un modelo de aprendizaje, o un modelo de desempeño, sino un conjunto de principios que pueden relacionar a los dos. (Skehan 2003:88).

Tales principios pueden conducir hacia una estructura para la implementación de un enfoque basado en la tarea para la educación y la evaluación. Aquí es preciso **distinguir entre representación y proceso.**

La representación tiene que ver con la naturaleza del almacenamiento, las unidades en las cuales se basa, la organización de tales unidades y la forma en que cambian tales representaciones. El proceso tiene que ver con el acceso a tales representaciones y la forma en que el proceso en acto puede acaecer en tiempo real. Por supuesto que habrá interfases entre representación y proceso, ambos durante el desarrollo del procesamiento, cuando las representaciones son las bases para la comunicación, así como también en términos del cambio que toma lugar en las representaciones subyacentes como un resultado del procesamiento en acto. (Skehan 2003:88).

La cuestión fundamental es la propuesta de que la representación funciona por medio de un sistema de modo dual, con acceso a reglas y modelos. Ambos son posibles, pero cómo existan o coexistan para cualquier aprendiente de una lengua extranjera dependerá de un rango de factores –contexto del aprendizaje, naturaleza de la instrucción, diferencias individuales, etc.

El **sistema basado en reglas** es probable que esté elegantemente organizado, con reglas estructuradas de manera compacta las cuales conducirán a elementos léxicos (bien organizados) en cuanto sea necesario. Tal sistema basado en reglas es probable que sea **generativo**, con reglas siendo creativas en su aplicación y, por tanto, precisas en los significados que ellas puedan expresar. Es probable que sea **reestructurable**, con nuevas reglas que reemplazan o asimilan a reglas antiguas y

CAPÍTULO I: CONSIDERACIONES TEÓRICAS

entonces funcionan eficientemente como un sistema extendido. Tal modo de representación es más probable que sea **abierto a retroalimentación**, ya que la precisión y el sistema que dan cuenta de la organización por reglas harán la retroalimentación más informativa. En esencia, entonces, el sistema basado en reglas **prioriza la analizabilidad** (Widdowson 1989) (En Skehan 2003:88).

Por otra parte, se observa un

sistema basado en modelos el cual funciona en una manera más o menos opuesta. Se basa en el funcionamiento de un **sistema de memoria redundante** en el cual hay **representaciones múltiples de los mismos elementos léxicos**, porque en cada caso el elemento funciona como parte de una unidad más extensa que la palabra. En consecuencia, el sistema tiene sólo un **limitado potencial generativo**. Además, dado que se involucran **frases relativamente fijas**, el potencial para expresar significados nuevos y precisos es más limitado. Pero por supuesto que la ganancia de un sistema tal es la **velocidad de procesamiento**. Las unidades de enunciados son ahora menos numerosas, ya que son más largas. **No requieren computación interna excesiva, ya que pueden funcionar como totalidad integradas.**

Es evidente que ni el sistema basado en reglas, ni el basado en modelos, son ideales por separado. El primero enfatiza la representación a expensas del procesamiento, mientras que el segundo lo hace a la inversa. El primero conduce al desarrollo de un sistema orientado a la forma y abierto, mientras que el segundo enfatiza significado y es menos apropiado para cambios en el sistema subyacente. La cuestión entonces es explorar cómo estos dos sistemas pueden trabajar armónicamente juntos, como un **sistema modo dual**.

En esta situación, las ideas provenientes de la adquisición de una primera lengua y el procesamiento de una primera lengua pueden ser útiles.

Hay evidencias de que las etapas iniciales de la adquisición de L1 son **primariamente léxicas** por naturaleza (Bates 1988). Los modelos codificados en contexto se usan para comunicar significado en una manera directa. En una etapa posterior, procesos fuertes de **sintaxización** aparecen y funcionan sobre el repertorio léxico que el niño ha desarrollado. El resultado es que el lenguaje que está disponible sobre una base léxica ahora llega a reorganizarse para ser basado sintácticamente, y los beneficios de un sistema gobernado por reglas aparecen en escena; se asume, en el caso de L1, que este proceso es debido a la maduración y funcionamiento de una propensión interna a procesar el insumo de lenguaje en una manera cualitativamente diferente de la forma que otro material es procesado, y que éste es el funcionamiento de un **Dispositivo de Adquisición de Lenguaje (LAD)** el cual produce este estado de cosas. La secuencia de modelos de partidas léxicas es: **lexicalización-sintaxización-relexicalización**. (Skehan 2003:90).

En cuanto al **sistema para los aprendientes de una segunda lengua**,

Klein (1986) retoma tres problemas para el aprendizaje de segundas lenguas: **relacionar, analizar y sintetizar**. Lo que se requiere en tal sistema de tres etapas es que el relacionar (y notar y procesar el insumo) debe ser apoyado. Los aprendientes necesitan ser dirigidos para enrolarse en ciclos de análisis y síntesis. En otras palabras, **si la primacía del significado y la presión comunicativa jalan a un aprendizaje basado en el modelo, es importante que exista una presión continua sobre los aprendientes para analizar las unidades lingüísticas que están usando, de modo que puedan acceder este mismo material como un sistema basado en reglas.**

Igualmente, es importante que

cuando llega a estar disponible un material de un sistema basado en reglas, los aprendientes se enrolen en el proceso complementario de sintetizar tal lenguaje de modo que pueda estar disponible en forma de modelo basado en la memoria. ***Si esto se logra, el aprendiente de una segunda lengua será capaz de funcionar en una forma análoga a la del aprendiente de un L1*** y cambiará el modo de procesar para adaptarse a diferentes circunstancias contextuales. (Skehan 2001:92).

c. Enfoques metodológicos inspirados en la función comunicativa del inglés

(1) Enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas (Communicative Language Teaching Approach)

Este enfoque surgió en parte como respuesta al criticismo del lingüista americano Noam Chomsky²¹ en su libro ***Syntactic Structures*** (1957).

Por otra parte, con el incremento de la interdependencia de los países europeos vino la necesidad de mayores esfuerzos para ***enseñar a los adultos*** las principales lenguas del Mercado Común Europeo, de modo que el Consejo de Europa promovió la formación de la ***Asociación Internacional de Lingüística Aplicada***. Así que para 1971, un grupo de expertos comenzó a investigar la posibilidad de desarrollar cursos de lenguas sobre un

²¹ Chomsky había demostrado que ***las teorías estructurales del lenguaje eran incapaces*** de dar cuenta de las características fundamentales del lenguaje ***–la creatividad y la singularidad*** de las oraciones individuales. Los lingüistas británicos, por su parte, enfatizaron otra dimensión fundamental del lenguaje que no era considerada adecuadamente en los enfoques sobre la enseñanza de lenguas: el ***potencial funcional y comunicativo del lenguaje***. Visualizaron la necesidad de enfocarse en la ***enseñanza de lenguas centrándose en el dominio comunicativo*** en vez del mero dominio de estructuras. Christopher Candlin y Henry Widdowson defendieron este enfoque basados en el trabajo de lingüistas británicos funcionalistas como John Firth y M.A.K. Halliday; sociolingüistas americanos como Dell Hymes, John Gumperz y William Labov; y filósofos como John Austin y John Searle. (Richards 2003:153).

sistema de créditos en el cual las tareas de aprendizaje se subdividían en porciones o **unidades**, cada una de las cuales *correspondía a un componente de las necesidades de un aprendiente* y se *relacionaba sistemáticamente* con todas las otras porciones. (Richards 2003:154).

El lingüista británico D.A. Wilkins (1972) (En Richards 2003:154) propuso una definición comunicativa del lenguaje que pudiera servir como base al desarrollo de programas comunicativos para la enseñanza de lenguas ²² . *Hizo un análisis de los significados comunicativos que un aprendiente de lenguas necesita* entender y expresar. En vez de describir lo esencial del lenguaje a través de conceptos tradicionales de gramática y vocabulario, *Wilkins intentó demostrar los sistemas de significados que subyacen a los usos comunicativos del lenguaje*. En su libro llamado *Notional Syllabuses* (Wilkins 1976) describe dos tipos de significados: **categorías nocionales** (conceptos tales como tiempo, secuencia, cantidad, ubicación, frecuencia) y **categorías de función comunicativa** (requerimientos, negaciones, ofrecimientos, quejas). El Consejo Europeo incorporó su análisis semántico /comunicativo en un conjunto de especificaciones para un programa comunicativo de lenguas de nivel básico.

En 1975 Halliday elaboró una teoría de las funciones del lenguaje que desglosa en siete **funciones básicas** que realiza el lenguaje en el marco del *aprendizaje de la lengua materna*:

- 1) la función **instrumental**: el uso del lenguaje para lograr cosas;
 - 2) la función **regulatoria**: el uso del lenguaje para controlar la conducta de otros;
 - 3) la función **interaccional**: el uso del lenguaje para crear interacción con otros;
 - 4) la función **personal**: el uso del lenguaje para expresar sentimientos y significados personales;
 - 5) la función **heurística**: el uso del lenguaje para aprender y descubrir;
 - 6) la función **imaginativa**: el uso del lenguaje para crear un mundo de la imaginación;
 - 7) la función **representacional**: el uso del lenguaje para comunicar información.
- (Richards 2003:160).

²² Desde los 1970s la visión de la Enseñanza Comunicativa de lenguas se ha extendido y sus proponentes la consideran un planteamiento teórico (no un método) que tiene como **finalidades**:

- Hacer de la **competencia comunicativa** la meta de la enseñanza de lenguas.
- Desarrollar procedimientos para la enseñanza de las cuatro habilidades que reconozcan la **interdependencia de la lengua y la comunicación**.
- Poner atención sistemática tanto a los **aspectos funcionales** del lenguaje **como a los aspectos estructurales**.
- Considerar como esencial el que, por lo menos, dos participantes están involucrados en una **interacción o transacción** de algún tipo donde un de ellos tiene una **intención** y el otro expande o reacciona a esa intención.

Por su parte, **Canale y Swain** (1980) identifican

cuatro dimensiones de la **competencia comunicativa**: competencia **gramatical**, competencia **sociolingüística**, competencia **discursiva** y competencia **estratégica**. La *competencia gramatical* se relaciona con lo que Chomsky denomina competencia lingüística y lo que Hymes señala como **lo ‘formalmente posible’**. Se trata del dominio de las capacidades gramaticales y léxicas. La *competencia sociolingüística* se refiere a un entendimiento del **contexto social** en el cual toma lugar la comunicación, incluyendo el papel de las relaciones, la información compartida de los participantes y el propósito comunicativo de su interacción. La *competencia discursiva* se refiere a **la interpretación** de los elementos del mensaje individual en términos de **su inter-conectividad** y cómo se presenta el significado en relación con la totalidad del discurso y texto. La *competencia estratégica* se refiere a las **estrategias de arreglo** que los comunicadores emplean para iniciar, terminar, mantener, reparar y redirigir la comunicación. (Richards 2003:160).

En general se pueden discernir

ciertos principios subyacentes a las prácticas de la enseñanza comunicativa de lenguas, tales como:

- El **principio de comunicación**: las actividades que involucran comunicación real promueven el aprendizaje.
- El **principio de la tarea**: las actividades donde el lenguaje es usado para llevar a cabo tareas significativas promueven el aprendizaje.
- El **principio de significatividad**: el lenguaje que es significativo para el aprendiente respalda el proceso de aprendizaje.

Por su parte, Littlewood (1984) considera

una teoría de aprendizaje alternativa como compatible con la enseñanza comunicativa de lenguas: un modelo de aprendizaje basado en **habilidades-aprendidas**. Según esta teoría, la adquisición de la competencia comunicativa en un idioma es un ejemplo de desarrollo de habilidades. Esto **implica tanto un aspecto cognitivo como uno de comportamiento**. El aspecto cognitivo implica la **internalización** de planes para crear un comportamiento apropiado. Para el uso del lenguaje, estos planes se derivan principalmente del sistema de lenguaje –incluyen reglas gramaticales, procedimientos para seleccionar vocabulario y convenciones sociales que rigen el habla. El aspecto de comportamiento implica la **automatización** de estos planes para que se conviertan en desempeño fluido en tiempo real. Esto ocurre principalmente a través de la práctica en la conversión de planes en ejecución. (Richards 2003:162).

(2) Enfoque Natural (The Natural Approach, NA)

En 1977 Tracy Terrell, un maestro de Español en California, delineó una propuesta para la adopción de una nueva filosofía de la enseñanza de lenguas que denominó ‘Natural

Approach'. Este fue un intento por desarrollar una propuesta en la enseñanza de lenguas que incorporara los principios 'naturalísticos' que los investigadores habían identificado en estudios de adquisición de L2. En 1983 Tracy Terrell en coautoría con Stephen Krashen²³ publicaron el libro *The Natural Approach*.

Aun cuando comparten una misma tradición, hay importantes diferencias entre el Planteamiento Natural y el antiguo Método Natural o Método Directo. El Método Directo enfatiza el conformarse con los principios del aprendizaje natural de la lengua materna para el aprendizaje de L2. Pasar mucho tiempo con la lengua hablada, antes de pasar a la escrita. En el Planteamiento Natural hay un énfasis en el insumo o exposición al L2 (oral o escrito), en vez de la práctica; optimizando una preparación emocional para el aprendizaje.

Krashen y Terrell **acentúan la importancia del vocabulario** sugiriendo la visión de que una lengua es esencialmente su léxico. En general la teoría que desarrollan estos autores se basa en cinco hipótesis, a saber:

1ª hipótesis: del insumo. Administrar un insumo que contenga estructuras ligeramente por encima del nivel presente del aprendiente (I+1), prescindiendo del análisis gramatical.

2ª hipótesis: de adquisición y aprendizaje dice que hay dos formas distintas de desarrollar la competencia en una lengua extranjera o L2. La adquisición es la forma "natural", paralela al desarrollo de L1 en los niños. La **adquisición** se refiere a un **proceso inconsciente que involucra el desarrollo natural de la competencia lingüística** a través de la comprensión del lenguaje y del uso del lenguaje para una comunicación significativa. El **aprendizaje**, en contraste, se refiere a un **proceso en el cual se desarrollan reglas acerca de un lenguaje**.

3ª hipótesis: del monitor señala que el aprendizaje consciente puede funcionar solamente como monitor que registra y repara la producción del sistema adquirido. Podemos valernos del conocimiento aprendido para corregirnos cuando comunicamos. Según Krashen tres condiciones limitan el uso exitoso del monitor:

- **Tiempo.** Debe haber suficiente tiempo para que un aprendiente seleccione y aplique una regla aprendida.
- **Enfoque en la forma.** El usuario del idioma debe enfocarse en la corrección o en la forma de producción.
- **Conocimiento de reglas.** El monitor funciona mejor con reglas que sean sencillas para describir y que no requieran movimientos complejos.

²³ Stephen Krashen: un profesional en lingüística aplicada de la Universidad de California del Sur; quien desarrolló una serie de influyentes hipótesis sobre la adquisición de L2.

4ª hipótesis del insumo adquirido que involucra cuatro puntos:

- 1) la hipótesis se refiere a la **adquisición**, no al aprendizaje.
- 2) La gente adquiere la lengua mejor mediante la **comprensión del insumo que está ligeramente por encima del nivel de competencia**. Un adquiridor puede moverse desde una etapa I (donde I es el nivel inicial de competencia del adquiridor) a una etapa I + 1 (donde I + 1 es la etapa inmediatamente siguiente a la etapa I a lo largo de cierto orden natural) mediante la comprensión del lenguaje contenido en I + 1. Las pistas basadas sobre la situación y el **contexto, la información extralingüística y el conocimiento del mundo hacen posible la comprensión**.
- 3) **La habilidad para hablar con fluidez no puede enseñarse directamente; más bien, “emerge” independientemente en tiempo**, una vez que el adquiridor ha construido competencia lingüística mediante la comprensión del insumo.
- 4) Si hay una cantidad suficiente de insumo comprensible, I + 1 generalmente será suministrado automáticamente. **Así como los adquiridores niños de una L1 están provistos con muestras de “habla provisional”, mal-afinado para su nivel de comprensión, así los adquiridores adultos de una L2 están provistos con códigos simples que facilitan la comprensión de L2. Un código tal es el “hablar para el extranjero”(foreigner talk) ²⁴ .**

5ª hipótesis: del filtro afectivo que considera el estado emocional o actitudinal del aprendiente como un filtro ajustable que libremente pasa, impide o bloquea el insumo necesario para la adquisición. Esta hipótesis se construye sobre investigación en la adquisición de L2, la cual ha identificado tres tipos de variables afectivas o actitudinales:

- 1) **Motivación**. Los aprendientes con alta motivación generalmente aprenden mejor.
- 2) **Autoconfianza**. Los aprendientes con autoconfianza y una buena autoimagen tienden a ser más exitosos.
- 3) **Ansiedad**. Poca ansiedad personal y grupal conducen mejor a la adquisición de L2.

²⁴ *Foreigner talk, o sea, el hablar para el extranjero, se refiere al habla que los nativo- parlantes usan para simplificar la comunicación con extranjeros*. Este hablar se caracteriza por una **tasa más lenta de discurso, repetición, uso de preguntas sí/no** -en vez de las preguntas WH-, y otros cambios que hacen los mensajes más comprensibles a personas de competencia lingüística limitada.

CAPÍTULO I: CONSIDERACIONES TEÓRICAS

Se cree que el filtro afectivo (como el temor o la vergüenza) se eleva en la adolescencia y da cuenta de la aparente superioridad de los niños con respecto a los mayores en la adquisición de L2.

Las cinco hipótesis precedentes tienen las siguientes implicaciones en la enseñanza de lenguas:

- 1) En cuanto sea posible debe ***presentarse insumo comprensible***.
- 2) Las ***ayudas visuales*** son útiles, así como exposición a una amplia ***variedad de vocabulario, en vez de estudiar la estructura sintáctica***.
- 3) En ***clase se debe concentrar en actividades de escucha y lectura***; el ***habla debe dejarse que “emerja”***.
- 4) ***Para aminorar el filtro afectivo, el trabajo del aprendiente debe centrarse en comunicación significativa en vez de forma***; el insumo debe ser interesante y así contribuir a una atmósfera relajada en clase.

El planteamiento natural es ***ideal para principiantes*** y está diseñado para ayudarlos a convertirse en intermedios. Después de 100 a 150 horas de L2 con planteamiento natural, el aprendiente será capaz de “viajar y valerse por sí mismo” en la lengua meta; será capaz de comunicarse con un monolingüe nativo parlante de la lengua meta, sin dificultad; leer la mayoría de textos ordinarios con uso del diccionario; habrá adquirido suficiente conocimiento de la lengua meta como para continuar mejorando por sí mismo.

Claro que después de 100 a 150 horas de estudio de lengua meta con Planteamiento Natural no se es capaz de pasar como nativo parlante, ni usar la lengua meta tan fácil como usa la lengua materna, ni entender a nativo parlantes cuando hablan entre sí, ni manejar cómodamente la lengua meta al hablar por teléfono, ni participar fácilmente en una conversación con varios nativo parlantes sobre tópicos desconocidos. (Krashen y Terrell 1983:74) (En Richards 2003:184).

Desde el principio de una clase enseñada de acuerdo al enfoque Natural, se pone énfasis en presentar insumo comprensible en la lengua meta. El maestro se centra en objetos del salón y en contenidos de fotografías, como en el Método Directo. Para minimizar el estrés, no se pide a los aprendientes decir nada hasta que se sientan listos, pero sí se espera que respondan a los mandatos y preguntas del maestro en otras formas.

Una vez que los aprendientes estén listos para empezar a hablar en la nueva lengua, el maestro proporciona lenguaje comprensible y oportunidades de respuestas simples. El maestro habla despacio y claro, haciendo preguntas y provocando respuestas de una

palabra. En **las actividades de adquisición se pone énfasis en**, aquellas que se enfocan en comunicación significativa y no en la forma del lenguaje.

Las técnicas recomendadas por Krashen y Terrell son con frecuencia tomadas prestadas de otros métodos. Estas incluyen actividades basadas en mandatos de Respuesta Física Total (TPR); actividades de Método Directo en que la mímica y el contexto se usan para provocar preguntas y respuestas.

Los **papeles del aprendiente van cambiando de acuerdo a su etapa de desarrollo lingüístico**.

En la **etapa de pre-producción**, los aprendientes participan en la actividad sin tener que responder en la lengua meta, simplemente se les pide ejecutar mandatos físicos, identificar colegas a partir de una descripción hecha por el maestro, señalar fotografías, etc.

En la **etapa de temprana-producción**, los aprendientes participan respondiendo preguntas simples, usando una palabra o frases cortas, completando cuadros y acomodando patrones conversacionales (e.g., How are you?)

En la **fase de discurso-emergente**, los aprendientes se involucran en representación de papeles y juegos, dan información personal y opiniones, participan en solución de problemas en grupo. (Richards 2003:187)

Responsabilidades del aprendiente	Responsabilidades del maestro
1) proporcionar información acerca de sus metas específicas de modo que las actividades de adquisición puedan enfocarse en los tópicos y situaciones más relevantes para sus necesidades. 2) Tomar un papel activo en asegurar insumo comprensible. Aprender y usar técnicas de manejo de conversación para regular el insumo. 3) Decidir cuando empezar a producir discurso y cuando mejorarlo. 4) Decidir con el maestro la cantidad de tiempo dedicado a ejercicios de aprendizaje (i.e. estudio de gramática) y quizás completarlos y corregirlos independientemente.	1) Generar un constante flujo de insumo de lenguaje mientras proporciona múltiples pistas no lingüísticas para ayudar a los aprendientes a interpretar el insumo. 2) Crear una atmósfera que es interesante, amigable y con bajo filtro afectivo para aprender. No demandar discurso de los aprendientes antes que estén listos para ello, no corregir errores, y proveer material de alto interés para los aprendientes. 3) Seleccionar y orquestar una rica mezcla de actividades, involucrando una variedad de tamaño de grupos, contenido y contextos.

La primera meta de los materiales en el Enfoque Natural es hacer las actividades tan significativas como sea posible proporcionando el contexto extra-lingüístico que ayuda al adquiridor a entender y adquirir, ***relacionando las actividades con el mundo real y promoviendo la comunicación real entre los aprendientes. La meta principal de los materiales es, pues, promover comprensión y comunicación.***

El enfoque natural pertenece a una tradición de métodos de enseñanza de lenguas basada en observar e interpretar cómo los aprendientes adquieren tanto L1 como L2 en escenarios no formales. Tales métodos rechazan la organización formal (gramatical) de la lengua como un prerrequisito para la enseñanza.

(3) Aprendizaje basado en el contenido (Content-Based Learning, CBL)

Dentro de este enfoque la enseñanza se organiza alrededor del contenido o información que los aprendientes requerirán ²⁵ .

A finales de 1970s ciertas iniciativas educativas

enfaticaban el principio de la adquisición de contenido a través de la lengua meta, más que el estudio de la lengua por sí misma, tales como: La lengua a través del currículo; Educación por inmersión; Programas a la llegada de inmigrantes; Programas para estudiantes con dominio limitado del Inglés; y la Enseñanza de Lenguas para propósitos específicos. (Richards 2003:207).

CBL se fundamenta en los siguientes principios:

- 1) La gente aprende un L2 con mayor éxito cuando usa el L2 como un medio para adquirir información, en vez de tomarlo como fin en sí mismo.
- 2) La lengua se basa en texto y discurso. ***Las unidades de lenguaje no se limitan al nivel de oraciones o frases sino que son unidades que dan cuenta de las características lingüísticas y las que crean coherencia y cohesión dentro de eventos discursivos y tipos de texto. Esto implica el estudio de estructuras textuales y de discurso de textos escritos tales como: cartas, reportes, ensayos, descripciones, o capítulos de libros; o en eventos de discurso como reuniones, conferencias y discusiones.***
- 3) Los ***cursos basados en temas*** tienen un fundamento sólido ***para un desarrollo de habilidades integradas*** porque los tópicos seleccionados proporcionan coherencia y continuidad a través de áreas de habilidad y ***se prioriza el uso del lenguaje en discurso conectado en vez de fragmentos aislados.*** Así se busca ***reunir conocimiento, lenguaje y habilidades de pensamiento.***

²⁵ La enseñanza de lenguas con enfoque basado en contenidos ha sido ampliamente utilizada desde 1980s. Desde sus primeras aplicaciones en la enseñanza de inglés con propósitos específicos (ESP) y programas de inmersión, hasta los programas en la enseñanza de Inglés como idioma extranjero.

4) Para hacer que el contenido sea comprensible para los aprendientes, los maestros necesitan hacer ajustes y simplificaciones. El discurso que resulta de estas simplificaciones se denomina ‘habla de extranjero’ (**foreigner talk**). Estos ajustes incluyen: **simplificación** (e.g., uso de cláusulas más cortas), **frases bien formadas** (e.g., el uso de pocas desviaciones del estándar), **precisión** (e.g., hablar sin contracciones), **regularización** (e.g., usar el orden canónico de palabras), y **redundancia** (e.g., resaltar material a través del uso simultáneo de varios mecanismos lingüísticos) (Stryker y Leaver, 1993) (En Richards 03:209).

Ciertas áreas de contenido son más útiles como base para aprender idiomas que otras. Por ejemplo,

la **geografía** es, con frecuencia, la primera elección de contenido ya que es **altamente visual, espacial y contextual**; se presta para el uso de mapas, cuadros y lo real. Y la **lengua tiende a ser descriptiva con el uso del verbo ser, cognados y nombres propios...** Por otras razones, la introducción a la **psicología** ofreció una situación ideal para presentar CBI en la Universidad bilingüe de Ottawa, ya que tiene el mayor número de inscritos de entre todos los cursos de introducción en la universidad **capaz de atraer un gran número de no nativo parlantes para justificar conferencias especiales o secciones de discusión**. Este curso fue después recomendado debido al interés de los estudiantes en los tópicos del curso y a la naturaleza altamente estructurada del contenido, el **énfasis en el aprendizaje receptivo de información real, la disponibilidad de textos apropiados y material de estudio en video** (Brinton et al, 1989:46, en Richards 2003:210).

La instrucción basada en temas se presta para cursos de desarrollo de las cuatro habilidades, ya que el tópico seleccionado proporciona coherencia y continuidad a través de las áreas de habilidades y **permite trabajar sobre habilidades del lenguaje a más alto nivel (por ejemplo, integrando habilidades de lectura y escritura)**.

Un ejemplo de objetivos en CBI nos lo proporciona el

Curso Intensivo de Lenguas basado en temas en la Universidad Libre de Berlín. Se identificaron cuatro objetivos para su programa multi-temático de **un año de duración**. Estos **objetivos fueron lingüísticos, estratégicos y culturales** para:

- 1) **activar y desarrollar habilidades en la lengua** inglesa existentes;
- 2) **adquirir habilidades y estrategias de aprendizaje** que pudieran aplicarse en futuras oportunidades de desarrollo en lenguas;
- 3) **desarrollar habilidades académicas generales** aplicables a estudios universitarios en diversas áreas temáticas o materias de estudio.

CBI está por la escuela pedagógica del “**aprender haciendo**”. Se espera que los aprendientes **sean intérpretes activos del insumo, tolerantes de la incertidumbre a lo largo**

del camino del aprendizaje, deseosos de explorar estrategias de aprendizaje alternativas, y abiertos a buscar múltiples interpretaciones de textos orales y escritos.

Algunos aprendientes se abruma por la cantidad de nueva información en sus cursos de CBI. Otros se reporta que han experimentado frustración y han pedido regresar a clases más estructuradas y tradicionales.

Los aprendientes necesitan estar preparados tanto psicológica como cognitivamente para CBI y, si no están adecuadamente preparados, el esquema mental que falta necesita ser proporcionado, o dichos aprendientes necesitan mantenerse fuera del curso hasta que estén ‘listos’ (Stryker y Leaver 1993:292).

Habilidades sugeridas para todo educador CBI:

- 1) Variar el formato de enseñanza en clase.
- 2) Usar técnicas de trabajo en grupo y construcción de equipos.
- 3) Organizar acomodos para lectura tipo rompecabezas.
- 4) Definir el conocimiento previo y habilidades lingüísticas requeridas para el éxito del aprendiente.
- 5) Ayudar a los aprendientes a desarrollar estrategias a la altura del proceso.
- 6) Usar teorías del proceso para escribir.
- 7) Usar técnicas de corrección de error adecuadas.
- 8) Desarrollar y mantener altos niveles de estima del aprendiente (Stryker y Leaver 1993:293).

(4) Aprendizaje basado en la tarea (Task-Based Learning, TBL)

Este enfoque es considerado como un desarrollo lógico del enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas (CLT) ya que sostiene varios principios que forman parte del movimiento CLT de los 1980s.

Los supuestos clave de la educación basada en la tarea ²⁶ son resumidos por Feez (1988:17) como:

- El enfoque esta sobre el proceso más que el producto.
- Las actividades significativas y tareas son elementos básicos que enfatizan comunicación y significado.

²⁶ En la enseñanza de lenguas basada en la tarea (Task-Based Language Teaching) TBLT una **tarea** es una actividad o meta que se lleva a cabo usando el lenguaje, tal como encontrar la solución a un crucigrama, leer un mapa y dar direcciones, hacer una llamada telefónica, escribir una carta, o leer un conjunto de instrucciones y ensamblar un juguete. El inventario de una tarea se prepara usando métodos apropiados de análisis del empleo. Se toman decisiones en relación a las tareas a ser enseñadas y **el nivel de desempeño a ser alcanzado por los aprendientes**. Cada **tarea se subdivide en actos específicos** requeridos para su ejecución. Los actos específicos, o elementos de la tarea, se revisan para **identificar el conocimiento y los componentes de destreza involucrados en la ejecución de la tarea**. (Richards 2003: 224).

CAPÍTULO I: CONSIDERACIONES TEÓRICAS

- Los aprendientes aprenden lenguas al interactuar comunicativa y significativamente mientras se empeñan en actividades y tareas.
- Las actividades y tareas puede ser: aquellas que los aprendientes pudieran necesitar lograr en la vida real; o aquellas que tienen un específico propósito pedagógico para la clase.
- Las actividades y tareas están secuenciadas de acuerdo a su dificultad.
- La dificultad de la tarea depende de varios factores incluyendo la experiencia previa del aprendiente, la complejidad de la tarea, el lenguaje requerido para llevar a cabo la tarea y el grado de respaldo disponible. (Richards 2001:224)

Las **tareas académicas** se definen según cuatro dimensiones.

- 1) los **productos** que se pide a los aprendientes emitir (las unidades léxicas son centrales en el uso y aprendizaje del lenguaje, la conversación es la clave para la adquisición del lenguaje);
- 2) las **operaciones que requieren para producir** estos productos (las tareas pueden diseñarse en un grado de dificultad tal que los aprendientes puedan desarrollar tanto la fluidez como la conciencia de las formas del lenguaje);
- 3) las **operaciones cognitivas** requeridas y los recursos disponibles (Las tareas con mayor demanda cognitiva reducen la atención del aprendiente a las características formales de los mensajes, algo necesario para la exactitud y desarrollo gramatical) ;
- 4) el **sistema explicativo** involucrado.

Características de una instrucción basada en la tarea:

* Ciertas **tareas favorecen procesos de negociación**, modificación, parafraseo y experimentación, los cuales están en el corazón del aprendizaje de L2.

* Cuando las tareas son variadas en formato y operación; implican actividad física; involucran colaboración; tienen dimensiones y cierre bien definidos y animan una variedad de estilos de comunicación, resultan motivadoras.

Las **tareas se pueden clasificar de acuerdo al tipo de interacción que requieren:**

- 1) **Tareas rompecabezas:** involucran aprendientes combinando diferentes piezas de información para formar un todo.
- 2) **Tareas de vacío de información:** dos individuos o grupos deben negociar y descubrir la información del otro para completar una actividad.
- 3) **Tareas de solución de problemas:** se proporciona a los aprendientes un problema y cierta información. Generalmente hay una sola resolución al problema.
- 4) **Tareas de toma de decisión:** se proporciona a los aprendientes un problema para el cual hay varias posibles soluciones y ellos deben escoger una a través de negociación y discusión.

CAPÍTULO I: CONSIDERACIONES TEÓRICAS

- 5) **Tareas de intercambio de opinión:** los aprendientes entablan discusión e intercambio de ideas sin necesidad de llegar a un acuerdo. (Pica, Kanagy y Falodum, 1993, en Richards 2003:234).

Otras características de las tareas son:

- 1) **Un solo sentido o ida y vuelta:** sea que la tarea involucre intercambio de información en un sentido o de ida y vuelta.
- 2) **Convergente o divergente:** sea que los aprendientes lleguen a una meta común o a diferentes metas.
- 3) **Colaborativo o competitivo:** sea que los aprendientes colaboren para llevar a cabo una tarea o que compitan entre sí sobre una tarea.
- 4) **Único o múltiples resultados:** sea que haya uno o diferentes resultados posibles.
- 5) **Lenguaje concreto o abstracto:** sea que la tarea involucre lenguaje concreto o abstracto.
- 6) **Procesamiento cognitivo simple o complejo**
- 7) **Lenguaje simple o complejo**
- 8) **Basado en la realidad o no basado en la realidad:** sea que la tarea refleje una actividad del mundo real o sea una actividad pedagógica que no se encuentre en el mundo real. (Richards 2003:235).

Papeles del aprendiente

-**Participante de grupo:** muchas tareas serán realizadas en pares o grupos pequeños.

-**Monitor:** los aprendientes mismos necesitan atender no solo al mensaje en la tarea, sino a la forma en la cual tales mensajes vienen empaquetados

-**Tomador de riesgo e innovador:** Muchas tareas requerirán que los aprendientes elaboren o interpreten mensajes para los cuales carecen de recursos lingüísticos y experiencia previa. Con frecuencia se necesitará práctica en volver a plantear, parafrasear, usar señales paralingüísticas, etc.

Papeles del maestro

-**Seleccionar y secuenciar tareas** que satisfagan las necesidades, los intereses y el nivel de habilidades lingüísticas de los aprendientes.

-**Preparar a los aprendientes para las tareas:** los aprendientes no deberían entrar en nuevas tareas “en frío”, es importante ciertas actividades de pre-tarea. Tales actividades pudieran incluir la introducción al tópico, clarificación de las instrucciones para la tarea, ayudar a los aprendientes a manejar palabras y frases útiles para facilitar el logro de la tarea y ofrecer una demostración parcial de los procedimientos de la tarea.

CAPÍTULO I: CONSIDERACIONES TEÓRICAS

-Provocar la toma de conciencia: empleando una variedad de técnicas enfocadas en la forma, incluyendo actividades de pre-tarea para aguzar la atención, exploración del texto, exposición guiada a tareas paralelas y uso de material resaltado.

El papel de los materiales educativos

-Materiales pedagógicos: El modelo TBLT depende de una provisión suficiente de tareas adecuadas a la clase, algunas de las cuales pueden requerir mucho tiempo y recursos para desarrollar. Varias colecciones de tareas han sido incluidas en libros de texto desde los textos tradicionales, las colecciones en multimedia y las tarjetas de tareas.

-Materiales auténticos: algunos tipos de tareas pueden construirse alrededor de productos de información masiva.

Periódicos: los aprendientes examinan un periódico, determinan sus secciones y sugieren nuevas secciones que pudieran ir en el periódico. Preparan un aviso de busca de empleo utilizando ejemplos de la sección clasificada. Preparan su plan de diversión de fin de semana usando la sección de diversión.

Televisión: los aprendientes toman nota del reporte del clima y preparan un mapa con símbolos del clima mostrando clima probable para el período predicho. Después de ver un episodio de una novela desconocida, los aprendientes enlistan los caracteres (con nombres conocidos o inventados) y sus posibles relaciones con otros caracteres en el episodio.

Internet: Dado un título de libro para ser adquirido, los aprendientes conducen un análisis de compras comparativo de tres vendedores de Internet, lista de precios, tiempos de entrega, cargo por envío y eligen el vendedor, justificando su elección. Los aprendientes inician una “charla” en una sala de chateo, indicando un interés actual en su vida y desarrollando una respuesta a las primeras tres personas que respondan. Luego comienzan un diario con estos textos, ordenando las respuestas. (Richards 2003:236s).

Formato de actividades para la puesta en escena:

Pretarea

- 1) Los aprendientes primero toman parte en una actividad preliminar que introduce el tópico, la situación y el guión que aparecerá en la puesta en escena. Tales actividades pueden incluir: **lluvia de ideas, ejercicios de categorización y tareas de solución de problemas**. Esta actividad prepara a los aprendientes para la tarea de puesta en escena **estableciendo esquemas** de diferente tipo.
- 2) Los aprendientes **leen un diálogo** acerca de un tópico. Esto sirve tanto **para modelar** el tipo de **transacción** que tiene que ejecutar el aprendiente en la tarea de puesta en escena, como **para proporcionar ejemplos del tipo de lenguaje** que pudiera ser usado para llevar a cabo tal transacción.

Tarea

- 3) Los aprendientes **ejecutan una apuesta en escena**. En parejas o pequeños grupos con una tarea y pistas requeridas para negociar la tarea.
- 4) Los aprendientes **escuchan grabaciones de nativo parlantes** ejecutando la misma tarea de puesta en escena que ellos acaban de practicar y **comparan** diferencias

entre la forma que ellos expresan funciones y significados particulares y la forma en que nativo parlantes ejecutan.

- 5) El maestro va alrededor para ayudar en el análisis de la puesta en escena; los aprendientes pueden hacer preguntas.

Post-tarea

- 6) En pleno, el maestro revisa el **análisis**, posiblemente escribe lenguaje relevante en el pizarrón en forma de lista; los aprendientes pueden tomar notas.
- 7) El maestro conduce actividades de **práctica** si es necesario, basado en el análisis del lenguaje realizado en el pizarrón o usando ejemplos del guión.

Las actividades de práctica pueden incluir:

- **repetición coral** de las frases identificadas y clasificadas
- **juegos de memoria** basados en ejemplos borrados parcialmente o usando listas sobre el pizarrón para borrado progresivo.
- **Completar oraciones** (lanzadas de un equipo a otro)
- **Relacionar** verbos en pasado con el sujeto y objetos que tengan en el texto.
- **Palabras** del texto o guión buscadas en el diccionario.

Pocos cuestionarían el valor pedagógico de emplear tareas como un vehículo para promover la comunicación y el uso de lenguaje auténtico en clases de L2. Sin embargo, lo que caracteriza el enfoque TBLT es su dependencia en las tareas como fuente primera del insumo pedagógico y la **ausencia de un programa sistemático de gramática**.

(5) El enfoque en el vocabulario (The Lexical Approach, LA)

Este es una aproximación teórica al aprendizaje de lenguas basada en el léxico, el cual se ubica al nivel de diseño y procedimiento en la enseñanza de lenguas.

Chomsky, considerado el padre de los estudios contemporáneos en sintaxis, recientemente ha adoptado una posición “léxico es primero” en su teoría lingüística minimalista²⁷. Los avances en los estudios del lenguaje basados en la computadora (corpus linguistics) también han proporcionado una base de datos enorme para la educación basada en el léxico.

Mientras la teoría de la gramática generativa de Chomsky enfatizaba la capacidad de los hablantes para crear e interpretar oraciones que son únicas, en contraste,

²⁷ La lengua, de manera metafórica, es un procedimiento computacional generador de pares de objetos simbólicos internos que constituyen interfaces. “Las propiedades de estas interfaces suministran las especificaciones mínimas de diseño para el lenguaje y permiten acceder a otros sistemas de la mente y el cerebro a la información contenida en las expresiones. A partir de estos supuestos, Chomsky aborda las implicaciones de la tesis minimalista más fuerte: que la facultad del lenguaje satisface las condiciones de legibilidad de una manera óptima.” (Chomsky 2002:16).

CAPÍTULO I: CONSIDERACIONES TEÓRICAS

la visión léxica sostiene que solo una minoría de oraciones habladas son creaciones totalmente nuevas y que ciertas unidades multipalabra, funcionando como “chunks” o patrones memorizados, forman una alta proporción de las extensiones fluidas de lenguaje oído en conversaciones cotidianas. El papel de lo que se ha dado en llamar ‘**colocación**’ también es importante en las teorías del lenguaje basadas en el léxico. La **colocación** se refiere a la **aparición regular de palabras juntas**. Por ejemplo las colocaciones de verbos con nombres:

Do my hair / the cooking / the laundry / my work

Make my bed / a promise / coffee / a meal (Richards 2003:133).

Los análisis computarizados de textos COBUILD indican que

las 700 palabras más frecuentes de Inglés dan cuenta de alrededor del 70% de todos los textos en Inglés. Este hecho conduce a la decisión de que la frecuencia de las palabras determinaría los contenidos de nuestro curso. El Nivel 1 buscaría cubrir la 700 palabras más frecuentes junto con sus patrones y usos más comunes. Habrá que conducir al aprendiente a través de las diferentes etapas del análisis léxico tales como la observación, clasificación y generalización. (Willis 1990, en Richards 2003:135).

Este enfoque propone cuatro tipos de materiales:

- 1) Paquetes de cursos completos que incluyen textos, cassettes, manual del maestro, etc., tales como el Curso de Inglés COBUILD Collins (Willis y Willis 1989).
- 2) Colecciones de actividades de enseñanza de vocabulario como los que aparecen en **Lewis's Implementing the Lexical Approach** (Lewis 1977).
- 3) Versiones impresas de colecciones de corpora computarizada como (Tribble y Jones 1990).
- 4) Programas de concordancia computarizada que permitan a los aprendientes llevar a cabo sus propios análisis. Están empaquetados en CD-ROM, como **Oxford's Micro Concord**, o pueden descargarse de sitios en Internet. (Richards 2003: 136).

Los procedimientos de clase con este enfoque, involucran el uso de actividades que llaman la atención del aprendiente hacia colocaciones léxicas y buscan ampliar su retención y uso.

d. Los modelos orientados al uso de tecnologías

(1) Incidencia de la tecnología en el aprendizaje de lenguas

Dentro del programa de Actualización Disciplinaria de la UAQ se impartió el Curso de Formación de Profesores intitulado “**Incidencia de la Tecnología en el Aprendizaje de Lenguas**” (Landaverde, 2003), teniendo como objetivo general el propiciar un diálogo

pedagógico para lograr que dicha incidencia redunde en provecho de los actores académicos hacia la construcción del modelo de Universidad que requieren los nuevos escenarios educativos²⁸. El temario del curso incluía los siguientes **temas**: tecnología y lenguaje; tecnología y análisis del lenguaje; tecnología en el aprendizaje de lenguas; tecnología y autoaprendizaje.

En el primer tema se plantearon preguntas tales como: ¿qué significa ser letrado o analfabeta en el manejo de redes informáticas? ¿Cómo se da actualmente la producción y el consumo de ‘textos’? **¿Qué influencia tienen los textos en los cambios sociales y culturales?**

En el segundo tema se partió de las siguientes interrogantes: **¿Cuáles son los avances de la lexicografía computarizada?** ¿Son confiables las máquinas traductoras? ¿Cómo son las tecnologías de la traducción?

En el tercer tema se abordaron cuestiones relativas a: ¿Cómo ha sido el proceso de incorporación de la tecnología en el aprendizaje de lenguas? **¿Qué tipo de estrategias privilegiar en la labor docente para aprovechar los avances tecnológicos?** ¿Cuál es el grado de confiabilidad de la educación abierta y a distancia?

El cuarto tema partió de preguntarse: **¿Qué relación existe entre el aprendizaje y el autoaprendizaje?** ¿Qué estrategias desarrollar para conducir al aprendizaje autónomo? ¿Cómo incide la tecnología en la evaluación del aprendizaje?

Podemos constatar que la invención de la primera tecnología de la información, o sea, **la escritura, ha tenido un profundo efecto en las formas en que pensamos acerca del lenguaje, la mente y el mundo**, efectos que han tomado muchos años para ser descubiertos.

En esta forma,

los sistemas de escritura, más que transcribir las propiedades del habla, proporcionan conceptos y categorías para pensar acerca de la estructura del lenguaje hablado. La escritura hace caer en la cuenta de ciertos aspectos del habla. Los sistemas de escritura basados en el habla parecen haber **evolucionado del sistema de fichas** desarrollado para contar en Mesopotamia en el **noveno milenio antes de Cristo**. El sistema consistía en un conjunto de fichas de barro de distintas formas que se usaban para guardar registros de ganado y mercancías de varios tipos.

²⁸ Cabe destacar que a dicho curso se inscribieron docentes de diferentes materias y únicamente dos del área de idiomas, a pesar de que el objetivo general del curso era descubrir cómo lograr la incidencia de la tecnología en el aprendizaje de lenguas.

CAPÍTULO I: CONSIDERACIONES TEÓRICAS

Tres toneles de aceite, por ejemplo, serían representados por tres fichas en forma de tonel atadas en un cordón. Es importante notar que **las fichas representaban cosas, no palabras ni oraciones**. Transmitían información, no representaban ni transcribían el habla. (Olson 1996:4).

Hacia el *cuarto milenio antes de Cristo*,

con el crecimiento de las ciudades y el incremento de artículos a ser inventariados, se da el **cambio de la representación de las cosas y cantidades hacia la representación del discurso**. Fue el cambio de lo que Harris (1986) llamó de sistemas de fichas-reiterativas a emblemas-muecas, o sea **la adquisición de sintaxis**. Un sistema que representa tres ovejas con tres símbolos es categóricamente diferente del que representa las mismas tres ovejas con dos fichas: en el primer sistema una ficha está representando una oveja y en el segundo sistema representando el número tres. **Es la sintaxis la que hace a un sistema gráfico “generativo”, porque permite la combinación y recombinación de símbolos para expresar un más amplio rango de significados**. Es la sintaxis la que convierte a las fichas en signos palabra. **Los objetos denotados ya no son cosas sino palabras en un lenguaje**. Los conceptos de palabras son el producto final de la evolución del sistema de escritura, no las precondiciones de su desarrollo. La escritura, históricamente, trajo las palabras a la mente, hizo tomar conciencia de las palabras. **La escritura convierte las palabras en objetos de pensamiento y reflexión**. (Olson 1996:6).

El papel de las letras en la toma de conciencia acerca de la estructura fonológica del lenguaje es otro aspecto a considerar. La gente familiarizada con un alfabeto, sin considerar su edad, oye sus palabras orales como compuestas de los sonidos representados por las letras del alfabeto.

Los lectores chinos de caracteres tradicionales no podían detectar segmentos fonémicos. El conocimiento de la estructura segmentada del discurso surge de los intentos de los hablantes para mapear los sonidos asociados con caracteres alfabéticos sobre los patrones de sonido de su propio discurso. El alfabetismo que es la habilidad para crear y usar los documentos escritos de una cultura, nos permite acumular y distribuir información. **Las culturas sin una tradición documentaria**, acumularon información en sus sabios, en prácticas culturales como cosechar y cocinar, y **distribuyeron este conocimiento colectado a través de la participación, la demostración y el habla**. **La escritura no sólo ha incrementado la cantidad de información disponible, sino también ha elevado el nivel de representación la cual es bastante diferente de la adquirida a través del habla**. Los textos escritos “representan” el mundo de manera bastante diferente de como lo hace el discurso. (Olson 1996:8).

De modo que al

crear textos que sirven como representaciones del mundo, uno llega a tratar no con el mundo real sino con el mundo que se describe o se pinta. (Eisenstein 1979:503, en Olson 1996:8).

Mientras el conocimiento se pensó como en la mente y se expresó en el discurso, la utilidad de la escritura se limitó a ser recordadora.

La transformación de nemónicos a representaciones empezó en el siglo doce, pero llegó a ser dominante en el siglo diecisiete. Los signos ya no eran vistos tan naturales en relación a sus objetos sino como convencionales: no copias sino representaciones. En la Edad Media, los textos eran vistos como un recurso ilimitado desde los que uno podía tomar una exhaustiva provisión de significados. ***La mayoría de los pensadores en la E..M. manifestaron su pensamiento oralmente y los estudiantes podían registrar lo que se decía pero la composición era oral.*** Santo Tomás de Aquino compuso su magistral Suma Teológica oralmente dictando a un grupo de secretarios. ***La ‘forma judía’ de leer el Antiguo Testamento era dar significado de acuerdo a las palabras del texto, proporcionando nuevas reflexiones respecto a su significado.*** San Víctor y su alumno Andrés (s. XII) comentan que los rabinos empleaban ‘artimañas sinuosas’ para evadir el ‘testimonio manifiesto hacia Cristo’ el cual era conspicuo en las Escrituras (Smalley 1941:139, en Olson 1996:11).

El cambio en la práctica del alfabetismo, tal como lo sugiere la expresión ‘alfabetismo en línea’, tiene un significado de época: la muerte de un mundo (el de la imprenta) y su reemplazo por otro (el mundo en línea), lo cual implica no solo un cambio en tecnología sino también un cambio en la civilización misma. Implica el ***abandono de los referentes originales mismos de la lectura y la escritura***; hacer estos términos equivalentes a simples habilidades de codificación. La tecnología tiene la habilidad de simplificar el trabajo ya que las computadoras -con nuevas interfaces gráficas, pantallas sensibles al tacto y con capacidad para reconocer la voz- parecen tener la capacidad para permitir la compleja transferencia de información a través del tiempo y del espacio (un uso histórico de la lectura y la escritura) con más pocas, o quizás sin las tradicionales habilidades de codificación. (Tuman 1996: 26).

El paradigma pedagógico en la clase tradicional

no contempla que los aprendientes se escriban entre sí, sino que ejecuten para el maestro, ofrezcan su trabajo para ser juzgado como textualmente valioso: bien expresado, bien organizado, pleno de ideas. Sin embargo, la pedagogía para el alfabetismo en línea buscará que los aprendientes se escriban y conversen entre sí, utilizando intercambios más cortos que los textos multipáginas tradicionales y sin la mediación constante del maestro. Tuman 1996:34).

CAPÍTULO I: CONSIDERACIONES TEÓRICAS

En la nueva forma de lectura juega un papel central el hipertexto. Ya no se trata del intrincado trabajo de un autor (ensayo o novela), sino de una colección amorfa de muchos colaboradores (antología o catálogo).

(2) Laboratorios o centros de auto-acceso

Una manera de hacer incidir las tecnologías en la enseñanza-aprendizaje de lenguas es mediante el establecimiento de Centros de Auto-Acceso (Self-Access Centres, SACs), los cuales tienen su sustento teórico en lo que se ha dado en llamar Aprendizaje de lenguas por auto-acceso (Self-Access Language Learning, SALL)²⁹.

Estos centros se basan en el concepto de ‘aprendizaje autónomo’ que tiene sus raíces en los debates acerca del desarrollo de habilidades para toda la vida y el desarrollo de pensadores independientes en los años 1960s. Benson (1997: 29) define la autonomía del aprendiente como aquella forma de aprendizaje que representa **‘un reconocimiento de los derechos de los aprendientes dentro de los sistemas educativos’**. Por su parte, Nunan (1997:193) señala que

bien puede ser que un aprendiente completamente autónomo es un ideal, más que una realidad. El ***potencial de los aprendientes para lograr diferentes grados de autonomía depende de factores como su personalidad, sus metas, la filosofía institucional y el contexto cultural***. Así se puede observar que un aprendiente puede lograr un alto grado de autonomía en escuchar pero pudiera mantenerse muy dependiente del maestro en lo concerniente a escribir.

El aprendizaje de lenguas por auto-acceso es una integración de varios elementos que se combinan para proporcionar un ambiente de aprendizaje. Dichos elementos son:

recursos (para proporcionar materiales, actividades, tecnología, accesos a otros usuarios del idioma); **personas** (maestros consejeros, diseñadores de materiales, asesores, evaluadores, aprendientes compañeros, monitores); **administración** (para proporcionar organización, coordinación, control del sistema, puente con la institución); **sistema** (para organizar la instalaciones del centro para satisfacer mejor las necesidades de los aprendientes); **individualización** (para reconocer diferencias individuales); **análisis de necesidades** (para identificar las metas de aprendizaje, para facilitar la creación de planes de estudio); **reflexión del aprendiente** (para considerar la habilidad para el lenguaje, progresar en el aprendizaje de lenguas, establecer metas); **asesoría** (para proporcionar consejo respecto a habilidades lingüísticas, métodos, negociación del plan de estudios); **capacitación del aprendiente** (para experimentar variedad de métodos, incrementar la efectividad en

²⁹ Una fuente de información para establecer y hacer funcionar un laboratorio de auto-acceso se puede encontrar en el libro de Gardner y Miller intitulado: ***Establishing Self-Access. From theory to practice***.

CAPÍTULO I: CONSIDERACIONES TEÓRICAS

el aprendizaje); **capacitación del personal** (para ampliar su comprensión del SALL, incrementar efectividad en el servicio); **valoración** (tipos de valoración: autovaloración, valoración entre colegas, valoración externa para automonitoreo, certificación y evaluación del SALL); **evaluación** (para decidir la adecuación del SALL al sujeto, para proporcionar realimentación acerca del SALL a maestros y administrador); **desarrollo de materiales** (para apoyar personalmente, para mejorar oportunidades de aprendizaje). (Gardner 1999: 9).

Los centros de autoacceso no pretenden sustituir al maestro sino que son un complemento. ***El costo de SALL varía de acuerdo con el sistema implementado.*** Hay dos tipos de costo: el costo de arranque y el costo recurrente. Un elemento clave en el éxito de un SALL es el insumo pedagógico. ***Únicamente los maestros pueden llevar a cabo roles tales como la selección de materiales, la creación de actividades de aprendizaje, la conducción de talleres, la asesoría, la creación de enlaces con el currículo y la evaluación.***

A continuación se enlistan seis modelos de Centros de Aprendizaje Individual (Individual Learning Centers) los cuales difieren en el grado en que ofrecen autonomía de aprendizaje.

Modelo I: **Centro Estudio.**

En este tipo de centro el propósito principal es ***complementar la enseñanza de clase***. Si los aprendientes tienen problemas de aprendizaje en clase pueden ir y trabajar independientemente en el ILC.

Modelo II: **Centro de retiro.**

Los aprendientes pueden ***retirarse de sus clases regulares para ir al centro*** y estudiar bajo la dirección de un maestro del ILC. Su propósito principal es la ***enseñanza correctiva***.

Modelo III: **Centro de Aprendizaje Programado.**

Es básicamente un ‘centro de escritura’. El centro proporciona una serie de ***guías desde las cuales el aprendiente escoge como desarrollar sus propias habilidades de escritura***.

Modelo IV: **Centro de Pasada**

Este tipo de ILC proporciona una amplia variedad de materiales a los aprendientes. Después de una inducción inicial al centro los aprendientes escogen en que áreas de desarrollo de lenguaje quieren trabajar.

Modelo V: **Centro de aprendizaje autodirigido.**

Este tipo de centro se denomina SAC (Self-Access Center) porque se enfoca en ayudar a los aprendientes a desarrollar habilidades y llegar a ser más independientes en su aprendizaje de lenguas.

Modelo VI: **Centro de recursos de aprendizaje.**

Este centro proporciona a los aprendientes una amplia variedad de materiales para asistirlos en el desarrollo de sus habilidades de lenguaje dentro o fuera del ILC. Los

aprendientes son totalmente autónomos en cuanto que conocen sus estrategias de aprendizaje y cómo obtener recursos para ayudar en su aprendizaje de lenguas. (Gardner 1999).

En cuanto a los materiales para un SALL se cuenta con las siguientes opciones:

a) **Materiales de aprendizaje de lenguas** publicados.

La compra de este tipo de material es una buena forma de hacerse de materiales para empezar. Es una solución fácil y rápida. Sin embargo, muchos de estos materiales están diseñados para ser usados en clase, no en un SALL.

b) **Materiales auténticos.**

Por materiales auténticos se entiende *cualquier texto, video o audio, producido con un propósito diferente de la enseñanza de lenguas*. Estos materiales muy probablemente *motiven* a los aprendientes y si se usan adecuadamente, *contribuyen a la inmersión en el idioma*. Una *dificultad* con estos materiales es la *complejidad de lenguaje*.

c) **Materiales producidos especialmente.**

La producción casera de materiales permite la *inclusión del contexto familiar a los aprendientes*. El problema es el tiempo. *Si es producción de novatos los resultados pueden ser menos amigables al usuario, menos útiles, menos exactos* que otra fuentes de materiales. Esto puede tener un efecto desmoralizador en los aprendientes y el personal. Las *razones para una producción especial son*: metas de aprendizaje específicas, estilos de aprendizaje, cultura, variedad, referencia cruzada, *guías de trabajo, manejabilidad, motivación, costo, desarrollo docente, responsabilidad docente, actualización*.

d) **Contribuciones de los aprendientes** en materiales.

Los aprendientes son la mejor fuente de realimentación sobre materiales de auto-acceso. Como usuarios de los materiales pueden comentar sobre lo amigable de los materiales, su utilidad y qué tan adecuados son. *Su contribución puede ser a través de la co-producción con maestros o productores solos*. (Gardner 1999).

La distribución física, el equipo y el mobiliario usado en SALL juegan un papel muy importante en el mantenimiento de la motivación del aprendiente.

(3) Empleo de la Internet y la computación en el aprendizaje de lenguas

De unas décadas a la fecha, el uso de la computación en la educación y últimamente la disposición de la información a través de la Internet, han puesto en cuestión el statu quo de los gurús de la Enseñanza de lenguas, en nuestro caso, del Inglés.

En una ponencia comercial de la editorial Ellis, Frank Otto (2004) nos proporcionó datos como los siguientes: aproximadamente dos millones de gente en el mundo estudia inglés y, para hacer que las computadoras funcionen a favor del aprendizaje de inglés, se han diseñado materiales multimedia interactivos que hace años tenían un alto costo. Sin embargo, debido a la estandarización de software y la competitividad, los costos han caído

CAPÍTULO I: CONSIDERACIONES TEÓRICAS

hasta un 94%. Dicho autor hacía su trabajo recomendando sus productos, argumentando que los respaldaban trabajos serios de investigación y sólidas perspectivas pedagógicas.

En la Quinta Conferencia Internacional sobre centros de acceso, la cual tuvo lugar en Colima en la primera semana de noviembre de 2004, surgió un debate en torno al centro de autoacceso ideal. Fue la ponente Joann Miller quien señaló que el laboratorio más actual de autoacceso es la Internet ya que es una fuente de información en continua actualización de un ilimitado número de temas. Proporcionó el dato de que cada día se teclea .com o .net poco más de 9,000,000,000 veces. Que en el año 2004 se contaba ya con 233,101,481 websites, lo cual venía a ser el doble del que se tenía el año anterior.

Dentro de las ponencias registradas en la Quinta Conferencia arriba mencionada, buena parte proporcionaba correos electrónicos de donde procedían datos actualizados, o a los cuales recurrir para ampliar la información sobre el tema tratado. Fue especialmente ilustrativa la ponencia intitulada “Creating a self-quiz website for self access centres” (Edwards et al 2004), donde se proponía armonizar lo existente tanto en la red como en las instalaciones de un laboratorio de lenguas, para promover la interacción de los aprendientes a diferentes niveles y lograr un aprendizaje exitoso del inglés. Dicha ponencia partió de cuestionar si los usuarios del laboratorio de autoacceso efectivamente repasan y retienen; si memorizan. ¿Hay formas para dar realimentación a los aprendientes? De manera inmediata se recomendó la consulta de Sperling (www.es/café.com), además de sugerir el desarrollo de hojas de trabajo con claves de respuesta para favorecer la auto-evaluación. Se citó a Benson quien señala que la supervivencia de los laboratorios de autoacceso depende de si éstos presentan características significativas que no se puedan reproducir en un sitio web (interacción humana presencial que realmente estimule el aprendizaje de lenguas). Se informó que a partir de 1995 se ha venido trabajando en la Universidad de Colima en la elaboración de materiales multimedia. (Cfr. www.ucol.mx; www.wida.co.uk/frame.htm). Se invitó a los docentes e investigadores a crear sus propios materiales para reducir costos, para lo cual no se requiere de tecnología muy avanzada. Más bien se necesita pensar en algo que se pueda desarrollar, que no requiera mucho tiempo de capacitación y sea fácil de distribuir, con características de simplicidad, consistencia, que satisfaga las necesidades educativas, que sea divertido y no meramente interactivo.

En la mayoría de las ponencias se señalaba el ***problema de la desmotivación cuyas causas son:***

**** Carencia de materiales y actividades interesantes***

- * No percepción de progreso ni éxito
- * Falta de conocimiento de metas
- * Temor a cometer errores

Por lo que se pronunció un ‘no’ a la enseñanza que conduce a un aprendizaje mecánico al proporcionar información aislada sin conexión suficiente con las estructuras cognitivas del aprendiente.

Entre las muchas opciones que se encuentran en la Internet para apoyar al aprendizaje de inglés se citaron: los sitios de gramática, vocabulario, lecturas; los sitios de exámenes y pruebas; Caza del Tesoro (Treasure Hunts) o antologías; muestras (Samplers); materiales en línea; Listas de temas actuales (Hotlists); Collages; Álbumes de recortes (Scrapbooks); Blogs; Wickies; Webquests³⁰ .

(4) La competencia salvaje en la publicación

Es innegable el deseo de lucro de muchas empresas transnacionales que comercian con los materiales para la enseñanza-aprendizaje de lenguas. Las grandes editoras han dado pasos de plomo en la producción de textos interactivos y otros materiales impactando con videos y audios de alta fidelidad y más altos precios: Están al pendiente de los avances teóricos-metodológicos y seducen a los investigadores para producir textos y todo tipo de materiales de excelente presentación para realizar ventas impresionantes a escala mundial.

Ya sea en las convenciones de maestros de inglés a nivel regional, nacional y/o internacional, o cada fin de semestre, las distribuidoras de libros de textos en Inglés, ofrecen una amplia gama de materiales de muy buena calidad, aunque con precios prohibitivos para la generalidad de la población estudiantil.

Sheldon (1988) and Bell and Gower (1998) consideran que

³⁰ Con relación a las direcciones electrónicas sugeridas para el aprendizaje de inglés se puede consultar la webgrafía que está enseguida de la bibliografía.

CAPÍTULO I: CONSIDERACIONES TEÓRICAS

los libros de texto son tan estáticos que generalmente son ***predecibles en su contenido*** ya que se basan en un número limitado de “tópicos de interés general”. Esto inevitablemente pone restricciones a los contenidos léxicos incorporados en los cursos pues los tópicos menos básicos son excluidos debido a la ***creencia de que el inglés como idioma mundial es un inglés para un limitado rango de propósitos generales o específicos***.

Enseguida se presenta el cuadro de tópicos elaborado por Ghsoon Reda con base en el análisis de una selección de libros de texto que se distribuyen a escala mundial.

Time & dates	Colors & shapes	Clothes & fashion	Animals & plants	Family & relationships	Work & employment
Crime & punishment	Holidays & travel	Transport & roads	Education & learning languages	Politics, war & peace	Accidents, health & illnesses
Sports, exercise, leisure, entertainment & hobbies	Geography, countries & nationalities	Describing looks, moods, & personality	Shopping, economy, & money terms	Cooking, food, & drink	Home, furniture, housework, & daily routine
Performing simple communicative tasks & socializing	The language of measurements & statistics	The weather	The human body	Social class	Media terms

Estos son los tópicos que forman la base del programa léxico para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en los libros de texto mundialmente distribuidos.

A través de un diagrama de círculos concéntricos, el autor G. Reda (2003) indica que el programa léxico para la enseñanza del Inglés como lengua extranjera/internacional es un asunto de “prototipificación”.

En dicho diagrama se demuestra el proceso de “prototipificación” dibujando la forma en que la serie de libros de texto Headway incorpora el vocabulario de ‘crimen y castigo’ en el programa, a través de cinco niveles graduados: elemental, pre-intermedio, intermedio, sobre-intermedio y avanzado. Cada círculo presenta el vocabulario usado en cada nivel del curso. Entre más cercano esté el círculo del centro, representa más bajo nivel; los círculos periféricos representan niveles superiores.

Los programas léxicos basados en “prototipificación”

podrían parecer, a primera vista, que tienen como finalidad llevar a los aprendientes extranjeros desde al área ‘básica’ hasta la ‘no-básica’ del vocabulario en Inglés, de manera gradual. Sin embargo, este no siempre es el caso. Parece que muchos programas léxicos de EFL/EIL *se limitan* a la enseñanza del **vocabulario básico** en Inglés, *según su ‘frecuencia’ y ‘utilidad’.*

Así el curso de Inglés Collins COBUILD para el **nivel I** tiene como meta cubrir las **700 palabras más frecuentes**, junto *con sus patrones y usos* más comunes. El **nivel II** recicla estas palabras y continúa cubriendo las **siguientes 800**, dando un total de 1,500. En **nivel III recicla esas 1500 y añade 1000 más.** Por supuesto que se podrían cubrir otras palabras en los textos, pero se resaltan las más frecuentes en el idioma.

Esto significa que el proceso de diseño del programa léxico para EFL/EIL no implica exponer a los aprendientes al uso del lenguaje natural, sino a un microcosmos de este uso, denominado “área básica” del vocabulario de Inglés, o el “ala de visitantes”. (Reda 2003).

La “prototipificación” ofrece un ambiente perfecto para el

control de vocabulario en dos aspectos:

- 1) *Las palabras* o expresiones *que se añaden prototípicamente serán enseñadas en el contexto de tópicos considerados centrales* para el aprendizaje de una lengua meta.
- 2) Apegándose a los mismos tópicos en los diferentes niveles de un curso, el escritor de libros de texto tiene la oportunidad de **presentar palabras y expresiones básicas en forma cíclica para su reforzamiento.**

(5) Estandarización de exámenes

La **Estandarización de exámenes** es un hecho irreversible, no así el resultante mercado agresivo de exámenes tales como TOEFL (Test Of English as Foreign Language, US), TOEIC (Test Of English for Internacional Communication, US), IELTS (Internacional English Language Testing System, GB/AUS), KET (Key English Test, GB), PET (Preliminary English Test, GB), FCE (First Certificate in English, GB), CAE (Certificate of Advanced English, GB), CPE (Certificate of Proficiency in English, GB), etc.³¹

Por décadas la comercialización de los cursos de preparación y la aplicación de exámenes para acreditar un nivel de conocimiento de inglés, ha resultado un negocio muy jugoso para instituciones británicas y norteamericanas. ¿Acaso las instituciones educativas

³¹ En el glosario se encuentra un cuadro referente a la diversidad de exámenes de inglés que se nos ofrecen.

mexicanas no tienen la capacidad para diseñar sus propios exámenes para acreditar a sus propios estudiantes en esta materia?³²

Afortunadamente por parte de algunas universidades mexicanas se están llevando a cabo trabajos de investigación para contrarrestar esas fuerzas monopólicas, abatir costos y generar contenidos educativos digitales más cercanos al contexto mexicano, pero hace falta un mayor esfuerzo conjunto para equilibrar la balanza.

(6) El diseño de materiales y los medios

En el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional Autónoma de México (CELE-UNAM), en el año 2001 se establecieron las ocho líneas de investigación dentro de las cuales se encuentra la de “Diseño curricular y desarrollo de materiales”. De los proyectos y productos resultantes de esta línea de investigación nos informa el libro intitulado: *Lenguas y Diseño. Puntos de encuentro* (Gilbon, et.al., 2005)³³ cuyo apartado “C” nos ofrece siete artículos acerca de los proyectos de investigación relacionados con el diseño de materiales y los medios.

El primero se refiere a la producción de un CD de canciones para la práctica de la lengua italiana. El segundo a la aplicación pedagógica de la Internet en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. El tercero se refiere a una aplicación de principios pedagógicos y el diseño instruccional en actividades interactivas para cursos en línea. El cuarto propone consideraciones para el tratamiento pedagógico y técnico de textos para cursos en línea. El quinto reseña el diseño de un sitio en red para la consulta de temas de lingüística aplicada. El sexto se refiere a las peripecias pasadas para llegar a producir un programa de televisión intitulado: Let's listen. El séptimo comenta sobre el diseño y producción de videos para facilitar el uso del diccionario japonés-español.

En dicho libro, se señala como

³² Este cuestionamiento se llevó al XIX FEULE y se planteó durante la ponencia intitulada: *El por qué y el cómo diseñar CODIs*. Los asistentes manifestaron sus deseos por transformar la realidad y dieron su e-mail para iniciar una comunidad de intercambio docente.

³³ Tuvimos el privilegio de asistir a la presentación del libro y pudimos constatar que fue resultado de un trabajo colaborativo entre entusiastas investigadores del CELE-UNAM.

punto de partida para el diseño curricular y el desarrollo de materiales al estudio de las **necesidades lingüístico-comunicativas, académicas y socioafectivas de los aprendientes de lenguas las cuales están estrechamente relacionadas con su motivación para aprender lenguas.** (Gilbon 2005).

Se parte de entender la motivación en términos de

una búsqueda activa de significado, sentido y satisfacción respecto a lo que se hace, planteando que las personas están fuertemente guiadas por las metas que establecen, así como por sus representaciones internas, creencias, atribuciones y expectativas (Díaz Barriga y Hernández, 2002:67, citado por Gilbon 2005).

En varios de los trabajos presentados en Lenguas y Diseño se hace referencia al **modelo pedagógico de VanPatten** (1996), quien propone la estructuración de **actividades que induzcan a los aprendientes a modificar sus formas de procesar el lenguaje.** Este modelo señala que los aprendientes solamente retienen una parte del lenguaje que reciben como insumo (input) debido a que su sistema de representación interna de L2 está en construcción. **El procesamiento del insumo se da al hacer asociaciones entre las formas y sus significados. Estas asociaciones constituyen la adquisición (intake) parcial o a veces errónea del insumo.** Ciertas estrategias en el procesamiento del lenguaje impiden hacer las asociaciones pertinentes, como cuando se tiende a enfocar las palabras léxicas haciendo caso omiso de las funciones gramaticales. VanPatten propone modificar estas estrategias para que el aprendiente se percate de la conexión entre el significado y la forma lingüística **practicando la interpretación antes de la producción.** En su propuesta se enlistan los siguientes **lineamientos para elaborar materiales didácticos:**

1. **Presentar una cosa a la vez, esto es, una sola relación de forma y significado** a la vez. Por ejemplo, propone iniciar enseñando primeras y segundas personas. Después terceras personas de los pronombres.
2. **Mantener el foco de atención en el significado.** Una técnica es la creación de pares mínimos de oraciones para notar las diferencias de significado.
3. **Presentar primero el lenguaje en el nivel de la oración** para atender la **conexión forma-función.**
4. **Incluir tanto actividades orales como escritas.**
5. **Propiciar el procesamiento activo por parte de los aprendientes,** esto es, que manipulen el insumo (lo cual **no equivale a producción de la forma**).
6. **Tomar en cuenta las estrategias de procesamiento.** Tener en mente la **secuencia:** input -- (mecanismos de procesamiento, práctica enfocada) -- intake -- sistema de desarrollo -- producción
7. **Incluir tanto las actividades referenciales** (las que requieren una sola respuesta correcta), **como las actividades afectivas** (las que requieren una opinión o una información personal). (Buck y Jenkins, 2005):

C. Categorías de análisis

Para lograr un diseño de contenidos digitales bien fundamentado, ha sido necesario reconstruir conceptos tales como: aprendizaje, formación, movilización, visualización y didactización, entre otros.

1. Aprendizaje y formación

En un intento por comprender la complejidad que subyace a los conceptos de formación y aprendizaje humanos se elaboraron **dos esquemas**. El primer esquema³⁴ está basado en lo que Bernard Honoré propone en su libro “Para una Teoría de la Formación” (1980). Dicho autor hace referencia al ***continuo que se da entre el aprendizaje y la formación en el marco de las escalas espacial y temporal.***

A nivel del aprendizaje se presenta la tensión entre la acción y la reacción en los espacios biológico y orgánico, cuyo reflejo en la temporalidad constituye cambios por la sucesión de impulsos que inciden en el desarrollo el cual depende de un programa genético dado. Pasando al nivel de la formación se aprecia una progresiva diferenciación entre la interioridad y la exterioridad en los diversos espacios: psíquico individual, psíquico colectivo y espiritual. En el espacio psíquico individual se da la reflexión de primer orden mediante la subjetivación, observación y percepción cuya exterioridad es la objetivación, representación y lo imaginario en el marco temporal vital psiquizado. En el espacio psíquico colectivo se da la reflexión de segundo orden mediante la experiencia histórico social de pertenencia y poder cuya exterioridad es la intercomunicación mediante lenguajes, saberes y mitos en un marco temporal sistemático. En el espacio espiritual se da la reflexión de tercer orden mediante la construcción de valores estéticos, morales y religiosos, así como la intencionalidad y el proyecto, cuya exterioridad es la inter-reflexión y la actividad teleológica en el marco temporal de espera y de comunicación interpersonal.

³⁴ Ver esquema de siguiente página.

ESCALAS DE ANÁLISIS EN EL CONTINUO APRENDIZAJE-FORMACIÓN

(Basado en el libro "Para una Teoría de la Formación" escrito por Bernard Honoré en 1980)

	ESPACIAL (relación)	ACCIÓN (—tensión—)	REACCIÓN	TEMPORAL (cambio)
APRENDIZAJE: Proceso de despliegue de revelación progresiva de potencialidades teleonómicas.	a) Espacio Biológico b) Espacio Orgánico	Homeostasis Herencia Actividad teleonómica Sensibilidad-sensación	Inter-adaptación Inter-reproducción Inter-desarrollo Mortilidad-acción	Emoción, stress Duración, sucesión impulsos Evolución, desarrollo dependiendo de programa genético Arco reflejo: instante Curva de sucesión: inercia
		INTERIORIDAD (—diferenciación—)	EXTERIORIDAD	
FORMACIÓN: Proceso de producción de DURACIONES al mismo tiempo que INSTANTES, para reflexiones de nivel cada vez más elevado.	c) Espacio Psíquico Individual d) Espacio Psíquico Colectivo e) Espacio Espiritual	Reflexión: subjetivación, observación, percepción Interioridad U Exterioridad Reflexión de 2º orden Experiencia histórico social Perfección, poder Reflexión de 3º orden Valores éticos, morales, religiosos Intencionalidad, proyecto	Objetivación Representación, imaginario Conciencia Inter-comunicación Inter-formas simbólicas Lenguajes, saberes, mitos Inter-reflexión Actividad teleológica	Tiempo vital (duración) — tiempo psíquico — tiempo psíquico banalizado o tiempo vital psiquizado Actividad refleja no consciente Actividad reflexiva, consciente No coinciden momentos de reflexión individual Tiempo sistemático Decisiones relativas a actitudes ante lo "posible" Tiempo de espera, de amor Información interpersonal

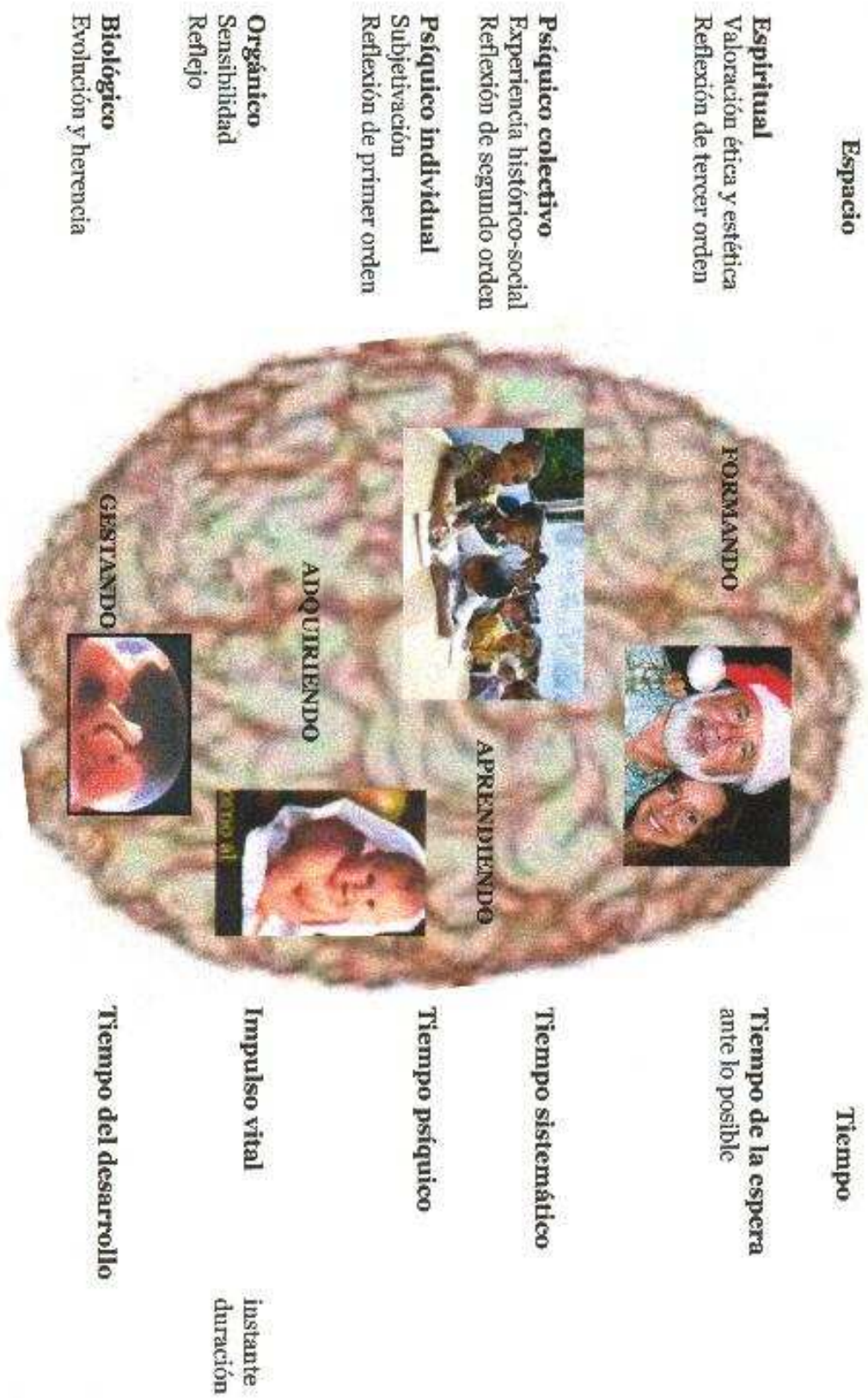
CAPÍTULO I: CONSIDERACIONES TEÓRICAS

En ese marco de las escalas de análisis en el continuo: adquisición-formación se esquematizó el ***trayecto de desarrollo de una persona***, a partir de su gestación hasta su edad adulta para poder distinguir los procesos de adquisición y aprendizaje de lenguas.

Se considera como punto de partida el espacio biológico de la herencia genética (GESTACIÓN) en donde se da la actividad teleonómica de adaptación cuya temporalidad es una sucesión de impulsos; sigue un espacio orgánico del reflejo donde se da la actividad motriz-sensorial (ADQUISICIÓN) cuya temporalidad es el impulso vital; aparece luego el espacio psíquico individual (ADQUISICIÓN-APRENDIZAJE) donde tiene lugar la subjetivación o reflexión de primer orden (interiorización de observación y percepción con su contraparte de objetivación a través de la representación y lo imaginario) cuya temporalidad es el tiempo psíquico; le sigue un espacio psíquico colectivo donde tiene lugar la reflexión de segundo orden (ADQUISICIÓN-APRENDIZAJE-FORMACIÓN) de la experiencia histórico-social cuya exterioridad es la intercomunicación a través de lenguajes y saberes dentro de un tiempo sistemático; finalmente se da el espacio espiritual donde se da la reflexión de tercer orden encaminada a la valoración ética y estética (FORMACIÓN) cuya exterioridad es la interreflexión y la actividad teleológica en el tiempo de la espera, del amor y de la comunicación interpersonal.

Toda esta explicación se estructura para dar cuenta de cierto aspecto de esa realidad compleja dentro de la cual se encuadran los procesos de aprendizaje de lenguas en donde se entrecruzan los hilos de lo humoral, lo psíquico, lo social y lo espiritual. Metafóricamente la progresión de espacios y tiempos va acumulando una serie de cortezas en el tronco vital.

Para entender, potenciar y promover la competencia comunicativa del aprendiente, cuyos componentes se desglosan en competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas, es necesario tener en cuenta la evolución y desarrollo de cada individuo en particular, su trayectoria vital, sus necesidades dentro del marco curricular, su contexto social, sus esquemas mentales en estructuración, sus adquisiciones en el pasaje del período crítico, sus estilos de aproximación al conocimiento, etc. lo cual se antoja posible a partir de la toma de conciencia acerca de cómo se aprende, con qué recursos se cuenta para acceder al conocimiento y la percepción del continuo de la comunicación interpersonal con todo el bagaje biológico, orgánico, psíquico, socio-cultural y espiritual con que se cuenta.



2. Visualización y movilización

Visualización

Al repasar la historia de la enseñanza-aprendizaje de inglés, se constata que, como reacción a los métodos primitivos de mera traducción, repetición y memorización de textos escritos, se destacó la importancia de la lengua hablada y del análisis fonético, como lo revela la fundación de la Asociación Internacional de Fonética en el año de 1886. Fue de ahí que se diseñó el Alfabeto Fonético Internacional para la transcripción de los sonidos de cualquier idioma. A principios del siglo XX, siguiendo el enfoque oral se promovió la enseñanza de lenguas en situación en donde se destacaba el papel del vocabulario en el diseño de programas para el aprendizaje de inglés.

Un hecho que aceleró la decisión para desarrollar programas audio-lingües fue la segunda guerra mundial. Era necesario contar con personal que tuviera fluidez en diferentes lenguas. De ahí que en 1942 surgiera el Programa militar de capacitación especializada (Army Specialized Training Program, ASTP) cuyo objetivo era que los aprendientes lograran la competencia conversacional en una variedad de lenguas extranjeras para lo cual

se desarrolló una técnica conocida como el ‘método informante’ que consistía en tener un nativo parlante de la lengua meta –el informante- quien servía como una fuente de frases y vocabulario, que proporcionaba enunciados para su imitación; y un lingüista, quien supervisaba la experiencia de aprendizaje. Esa mezcla de intensidad en tiempo (diez horas diarias durante seis semanas) y alta motivación, dio excelentes resultados. (Richards 2003:37).

En la década de los sesentas se intensificó la

elaboración de materiales acompañados de audio-cassettes como las series: Inglés 900 (English 900, English Language Services, 1964); Serie Lado (Lado English Series, 1977), entre otras. (Richards 2003: 38).

No es sino hasta hace tres décadas que lo visual cobró movimiento y preeminencia sobre lo auditivo. Actualmente se cuenta con materiales interactivos que incluyen video. Son materiales bien diseñados pero con las siguientes desventajas: son caros, con temas y escenarios escogidos por expertos lejanos de la ideosincracia de nuestros estudiantes; el usuario simplemente tiene que consumirlos con un alto grado de pasividad. De aquí la idea de ir más allá de un manejo pasivo de videos comerciales. La propuesta es: elaborar videos propios para analizar el uso de la lengua meta.

Pasos hacia la visualización

1. **Partir de una idea o tema del interés del equipo de aprendientes** para la concepción de un argumento o guión el cual es revisado por el maestro; los papeles contemplados en el argumento son repartidos, lo mismo que las comisiones referentes a escenario, sonido y luces; se llevan a cabo ensayos y puesta en escena.
2. **Filmar la puesta en escena.** Durante la puesta en escena se hace la filmación con una o varias cámaras.
3. **Edición de video.** La filmación de la puesta en escena se pasa de la cámara a la computadora con apoyo de programas como el Movie Maker. Se crean archivos pequeños para facilitar su manejo.
4. **Archivar en un CD los video-clips resultantes** para su reutilización. Cada uno de los video-clips podrá estar disponible para ser utilizado como componente de Contenidos Digitales requeridos por diversos programas de estudio de lenguas.
5. **Presentar los video-clips resultantes.** Para la presentación de cada video-clip se recomienda una **secuencia** como la siguiente: **pre-visualización; visualización; y post-visualización.** En la pre-visualización se crean expectativas; en la presentación se buscan datos específicos para la toma de conciencia de los procesos de aprendizaje de lenguas; en la post-visualización se pudieran utilizar cuestionarios para recuperar datos y llegar a síntesis final. En el caso de video-clips de mismo grupo participante, se evalúa la puesta en escena siguiendo criterios previamente asentados.

Movilización

Para iniciar y promover procesos de aprendizaje hacia una transformación de puntos de vista se recurre a “movimientos de búsqueda” (Tietgens, 1986) generando una multiplicidad de perspectivas, **proponiendo otros modos de ver omitidos, provocadores,** productivos y cuestionadores. Ensamblajes de perspectivas: tanto el objeto como el sujeto interactúan y reaccionan como un sistema autónomo.

Más allá de la movilización física, es importante plantear la **importancia de lo que mueve al aprendiente de segundas lenguas.**

Mientras un campo de investigación en torno a la adquisición de segundas lenguas se ha enfocado en **la motivación** como una característica individual del aprendiente, la cual afecta a los estudiantes independientemente de su contexto social (Krashen, 1982, Murphy & Alexander, 2000), otras teorías sobre la adquisición de segundas lenguas miran hacia la compleja relación dinámica entre el aprendiente y el mundo social, conformando una **perspectiva socio-cultural** (McKay & Wong, 1996, Norton Peirce, 1995). Esta extensión de una motivación individual que incluye un contexto social e interacciones interpersonales ha sido descrita como “inversión” en la segunda lengua (Norton, 1994, en King 2005).³⁵

³⁵ Se presentó la oportunidad de realizar un trabajo colaborativo con Steven King, del cual resultó una edición de video y un artículo escrito en colaboración.

La **motivación** para aprender una segunda lengua requiere de **tres elementos**:

esfuerzo, deseo y afecto positivo. El **esfuerzo** se refiere al intento persistente y consistente para aprender haciendo un trabajo extra y buscando oportunidades para aprender más habilidades de la lengua; el **deseo** describe cómo quiere el estudiante continuar esforzándose para lograr el éxito en el lenguaje; y el **afecto positivo** identifica el gusto del estudiante por aprender y retarse a sí mismo (Gardner, 2001).

Hablando de motivación se hace la distinción entre una instrumental y otra integral.

La **motivación instrumental** se refiere a las necesidades pragmáticas y utilitarias de lenguaje tales como pasar un examen o conseguir un empleo. Cuando el nivel requerido de competencia lingüística es alcanzado, la tarea es generalmente considerada completa y puede entonces abandonarse. La **motivación integrativa** para aprender un segundo lenguaje se basa en el deseo para tomar un **papel activo** en la comunidad de lenguaje meta. En esta forma, el aprendiente intenta integrarse con la nueva cultura, llegando a estar más cerca psicológicamente al grado de finalmente ser aceptado como un miembro de este grupo (Gardner y Lambert, 1972).

Los aprendientes motivados integrativamente incorporan aspectos muy sutiles de su comportamiento, incluyendo el **estilo distintivo** de expresarse.

Diferentes **variables cognitivas y afectivas** en la motivación para aprender lenguas son: **la necesidad de logro, autoeficacia, atribución, habilidad, suerte, dificultad de tarea y disposición de metas** (Weiner, 1985; Dornyes, 1994).

Bandura (1986) definió la **autoeficacia** como

un juicio personal de la propia habilidad para organizar y ejecutar cursos de acción para lograr metas específicas. La propia percepción de competencia puede predecir más exactamente la motivación del estudiante que la propia competencia real.

En cuanto a la **orientación a metas** se dice que

el tipo de meta que se selecciona delinea la conducta pretendida, determinando cómo los estudiantes se aproximan a las actividades de clase así como en qué forma se enroлан en ellas (Murphy & Alexander, 2000). Si las metas son retadoras y alcanzables, tales metas proporcionan una base para el crecimiento académico del estudiante contribuyendo con el andamio necesario para que los estudiantes utilicen las metas señaladas como escalones para niveles más altos y metas más elevadas. El logro de metas dirige a los aprendientes a desarrollar nuevas habilidades que se reflejan en su trabajo y mejoran su competencia.

Atribución se refiere a

las propias percepciones de las causas de éxito o fracaso académicos. La atribuciones de los estudiantes afectan su futuros niveles de mejora positiva o negativamente (Murphy & Alexander, 2000). Las atribuciones acerca de fracasos pasados pueden afectar la motivación porque en contextos de aprendizaje de lenguas, “fracaso en el aprendizaje” era un fenómeno muy común. Sin embargo, **cuando se enfoca en factores controlables o internos que ayudan a los estudiantes a desarrollar un mayor sentido de sus capacidades, esta meta puede eficientemente respaldar el crecimiento académico.** Atribución puede entonces actuar como un ladrillo del edificio hacia la promoción de un claro entendimiento de los pasos necesarios a seguir para lograr éxito. Este tipo de práctica reflexiva es muy útil en el reconocimiento de las fortalezas y debilidades de aprendizaje en términos de conocimiento, habilidad y preparación. (King 2001).

Como se puede concluir de lo anterior, tal parece que una **combinación de factores individuales y sociales es necesaria** para explicar lo que realmente motiva a los aprendientes a adquirir una segunda lengua.

Pasos hacia la movilización

- 1) Impactar con un insumo que se adecue al nivel del aprendiente diseñado al estilo ‘foreigner talk’, recurriendo a una amalgama de textos escritos, orales y visuales.
- 2) Promover un aprendizaje por descubrimiento y exploración a través de materiales interactivos.
- 3) Optimizar el uso de los tiempos, dando tiempo para procesos cognitivos y manejando el tiempo de la espera para enganchar afectivamente.
- 4) Impulsar el análisis de ciertos rasgos lingüísticos del insumo respondiendo a las inquietudes y necesidades de saber de los aprendientes.
- 5) Presentar el insumo de modo que los aprendientes lo aprecien por su relevancia y usabilidad para la solución de problemas o satisfacción de necesidades reales.
- 6) Alimentar la memoria actual y la memoria a largo plazo, a través de actividades que impliquen propósitos comunicativos en torno a lo nocional y funcional de la lengua meta.
- 7) Proponer actividades para el desarrollo de competencias lingüístico-comunicativas en sus aspectos lingüísticos, pragmáticos, sociolingüísticos, interlingüísticos, interculturales.

3. Didactización

En los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas es necesaria una acción didáctica que se pregunte sistemáticamente por la posible actividad propia del que aprende para explorar y descubrir el objeto de aprendizaje. Dicha acción didáctica debiera caracterizarse por un pensar operativo, es decir, pensar en términos de posibles acciones del

CAPÍTULO I: CONSIDERACIONES TEÓRICAS

sujeto de aprendizaje. En la didactización, de acuerdo con Arnold (2005)³⁶ se parte de dos premisas: la primera establece que ***no es necesario promover el aprendizaje de todo*** lo que hay; a partir de esta premisa ***se eliminan los contenidos superfluos*** para lograr una mayor accesibilidad; la segunda premisa señala que “no es el conocimiento lo relevante sino el desarrollo de patrones de exploración y aplicación”; a partir de esta segunda premisa se busca ***diseñar las medidas didácticas que van favorecer la autoexploración y la acción creativa y transformadora***.

Respecto a la noción de didáctica, Arnold plantea una distinción entre la teoría de la educación y la teoría del aprendizaje como se muestra en el siguiente cuadro.

Teoría de la educación	Teoría del aprendizaje
Se tiene como objetivo el legitimar el “qué” dando preeminencia a los contenidos.	En las decisiones didácticas se consideran igual de importantes los objetivos, los métodos y los contenidos.
La metodología cumple una función subordinada como camino hacia los contenidos.	El método está en interdependencia con los demás factores didácticos.
Lo más importante es llegar a la apropiación de los contenidos.	Lo fundamental es la apropiación de las competencias metodológicas.

Como lo señala Arnold, es necesaria una cultura del aprendizaje alternativa para transitar de una visión restringida del aprendizaje que privilegia la posición del enseñante hacia una promoción de la auto-apropiación del aprendizaje y la experiencia social, como se muestra en el siguiente esquema.

³⁶ Para una mejor comprensión de la Andragogía o Pedagogía de Adultos en un mundo globalizado resulta muy oportuna la lectura de Rolf Arnold (2005).

CULTURA DEL APRENDIZAJE

VISIÓN ANQUILOSADA	VISIÓN ALTERNATIVA
La enseñanza es condición forzosa para el aprendizaje.	La enseñanza no lleva automáticamente al aprendizaje ya que se aprende por auto-apropiación.
El aprendizaje debe acontecer sincrónico y paralelo a la enseñanza.	La acción didáctica no tiene efecto seguro; influyen diferencias subjetivas y contextuales.
El docente administra contenidos y posee unilateralmente el método.	El docente gestiona entornos amigables de aprendizaje dando importancia a la búsqueda de identidad y experiencia social en contextos de aprendizaje.

Actualmente se requiere de una didáctica que tenga una nueva visión del aprendizaje ya que éste no depende exclusivamente de la enseñanza y si, en muchas ocasiones, es obstaculizado por ella. Mucho se aprende sin que se enseñe o, con frecuencia, se aprende algo distinto de lo que se enseñó debido a que el aprendizaje es un proceso extremadamente subjetivo cuyos resultados dependen de los movimientos de búsqueda del aprendiente, de sus estructuras cognitivas, sus estilos y sus proyectos de aprendizaje. De ahí la necesidad de una **“didáctica de la facilitación”** que diseñe procesos de aprendizaje a través de actividades de apropiación y autoexploración por parte de los aprendientes.

4. Lexicalización-sintaxización-relexicalización

En los procesos de aprendizaje de segundas lenguas se da una secuencia que inicia con la lexicalización, utilizando el sistema en base a modelos ³⁷. Esto quiere decir, que en una primera fase se aprehenden trozos de vocabulario y colocaciones. En una segunda fase se da la syntaxización en donde ya se toma conciencia de las relaciones gramaticales de las

³⁷ Peter Skehan analiza diversos modelos de aprendizaje de lenguas y concluye con una propuesta que en vez de modelos, propone un conjunto de principios de procesamiento (ver pág. 54)

palabras según su función y se desarrolla un sistema basado en reglas. En una tercera fase se presenta la relexicalización o profundización semántica.

De acuerdo con esta secuencia, habrá que diseñar componentes de contenidos digitales que proporcionen el vocabulario necesario para una lexicalización progresiva, haciendo acopio de la información ya recabada en las listas de las palabras más recurrentes en la lengua meta, las de mayor frecuencia, los pares de sinónimos y antónimos, las colocaciones, las expresiones idiomáticas cotidianas, etc., para incluirlas en los cursos por niveles. En el caso de la sintaxización también sería recomendable recuperar todas esas explicaciones en torno a la gramática generativa y las diferencias entre la adquisición de la lengua materna y el aprendizaje de segundas lenguas, para optimizar los procesos de aprendizaje que desarrollen adecuadamente el sistema de segundas lenguas. Asimismo, idear mecanismos para continuar alimentando la memoria con procesos de relexicalización en donde se considera la complejidad semántica de las palabras y sus usos.

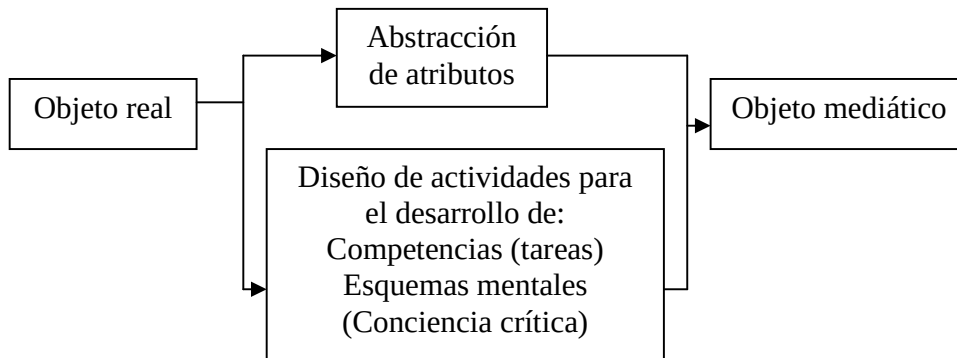
5. Contenidos digitales

Como es ampliamente conocido, el desarrollo de materiales educativos digitalizados ha recibido influencia del enfoque que en las ciencias informáticas se denomina “**Diseño orientado a objetos**”. Desde esta perspectiva un **objeto mediático** es considerado como un conjunto de bits que constituye ya sea un texto, gráficos, audio o video, el cual se torna en **objeto de aprendizaje** cuando es generado con la intencionalidad de promover conocimientos, habilidades, actitudes y/o valores. Sin embargo, en el ámbito informático el diseño orientado a objetos hace énfasis en los procedimientos técnicos de producción, distribución y uso de dichos objetos de aprendizaje (OAs) ³⁸ .

Se ha considerado que los objetos de aprendizaje (OAs) se construyen en función de las capacidades de manipulación, procesamiento, intervención y transformación de los mismos, lo cual se podría esquematizar de la siguiente manera:

³⁸ La autora **Maria Elena Chan** en su artículo: *Objetos de aprendizaje, una herramienta para la innovación educativa*, en la revista **Apertura No. 2**, contribuye a la comprensión del concepto OA.

CAPÍTULO I: CONSIDERACIONES TEÓRICAS

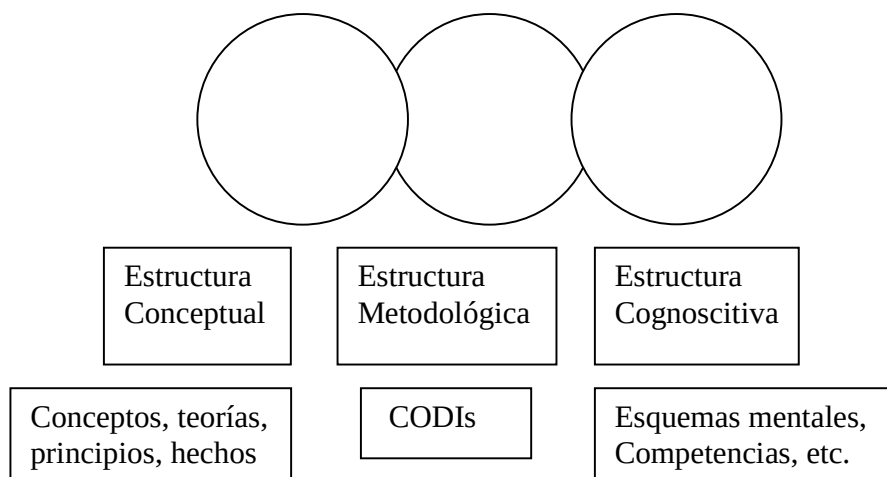


(Cfr. Chan 2002:8)

Cuando un objeto de aprendizaje es diseñado o reutilizado desde una perspectiva pedagógica, se toma conciencia de que para que el aprendiente se apropie del objeto de aprendizaje se requieren:

- la construcción de una **Estructura Conceptual** (selección y esquematización de estructuras científicas para su comprensión y asimilación, tarea docente);
- el manejo de una **Estructura Metodológica** donde convergen los principios lógicos del contenido con las características psicológicas del alumno; y
- la **Estructura Cognoscitiva** del aprendiente cuyo nivel de asimilación depende de múltiples factores psico- socio-culturales,

Es entonces cuando podemos hablar del paso de objetos de aprendizaje (OAs) a contenidos digitales (CODIs).



(Cfr. Remedi, 1989: 52) ³⁹

³⁹ El Departamento de Pedagogía de la ENEP Iztacala con la guía del Dr. Alfredo Furlán, en octubre de 1987 publicó el libro intitulado: **Aportaciones a la Didáctica de la Educación Superior**, donde podemos encontrar explicaciones en relación con los elementos constituyentes de la estructura didáctica.

En cuanto al contenido digital (CODI), el Dr. Enrique Ruiz-Velasco lo define como aquella información digitalizada, desarrollada o adquirida con un objetivo preciso de ser intercambiable y accesible para favorecer la educación permanente, el diálogo cultural y el desarrollo económico de los usuarios de esta tecnología. Los contenidos digitales de interés educativo pueden ser del tipo: herramientas, estrategias, apoyo instruccional y apoyo al aprendizaje. (Cfr. Ruiz-Velasco, 2003).

Sabiendo de la gran variedad de CODIs, según su función y grado de complejidad, es necesaria su clasificación y organización para facilitar su re-usabilidad según los requerimientos curriculares y de acuerdo con la disponibilidad de recursos de interconectividad con que cuente el usuario final. De aquí que es prioritario el filtrar los datos accesorios y quedarnos con lo esencial, ya sea, a través de mapas conceptuales o fórmulas que den cuenta de la lógica interna del contenido educativo, creando unidades mínimas de conocimiento que pudieran re-usarse como componentes de nuevos CODIs.

6. Competencias comunicativo-lingüísticas

El aprendizaje de segundas lenguas implica las acciones llevadas a cabo por personas que como individuos y como agentes sociales desarrollan una diversidad de competencias, tanto generales como en particular competencias comunicativo-lingüísticas. En sentido lato las **competencias** son la **suma de conocimientos, habilidades, actitudes y características que permiten a una persona llevar a cabo acciones**. Para una mejor comprensión del concepto se consultó a Barrón et al (2002), a partir de cuya lectura se trazó un cuadro comparativo de las competencias académicas y laborales (**Anexo V**).

En este trabajo de investigación, en donde interesa la comprensión y uso de segundas lenguas, es importante considerar dimensiones tales como: competencias generales, competencias comunicativo-lingüísticas, actividades lingüísticas, procesos lingüísticos, dominios, estrategias, tareas, textos y contextos ⁴⁰ .

Las **competencias generales**, no específicas del lenguaje, son requeridas para acciones de todo tipo, incluyendo las actividades lingüísticas. Las **competencias comunicativo-lingüísticas** permiten a una persona actuar haciendo uso de los medios específicamente lingüísticos.

⁴⁰ A este respecto es relevante citar el Marco Común Europeo de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas, (CEF, 2001).

CAPÍTULO I: CONSIDERACIONES TEÓRICAS

Las **actividades lingüísticas** involucran

el ejercicio de la propia competencia comunicativo-lingüística para procesar (receptiva y/o productivamente) uno o más textos con el fin de llevar a cabo una tarea. Los **tipos de actividades lingüísticas son: recepción, emisión o producción, interacción o mediación**. Las actividades receptivas incluyen lectura en silencio y el seguimiento de los medios de información. Las usuales **actividades productivas en el campo académico son: las presentaciones orales, estudios y reportes escritos**. Aprender a interactuar implica algo más que recibir y producir enunciados ya que en el intercambio oral y/o escrito entre individuos la producción y la recepción se alternan y de hecho se traslapan ya que el que escucha ya está pronosticando lo que queda del mensaje del que habla a la vez que está preparando su respuesta. La mediación se da cuando no es posible una comunicación directa entre los interlocutores, ya sea por causas de diferencia de lenguajes, o niveles de percepción, o la distancia. (CEF 2001:14)

Los **procesos lingüísticos** se refieren a la cadena de eventos, neurológicos y psicológicos, involucrados en la producción y recepción de lenguaje hablado y escrito.

El **dominio** se refiere a amplios sectores de la vida social en los que funcionan los agentes sociales. Dentro del aprendizaje de lenguas se tienen **los dominios educativo, ocupacional, público y personal**.

Una **estrategia** es cualquier línea de acción organizada, intencionada y regulada escogida por un individuo para llevar a cabo una tarea que se ha trazado para sí mismo o con la cual es confrontado.

Una **tarea** se define como cualquier acción intencionada considerada por un individuo como necesaria para lograr un resultado dado en el contexto de un problema a ser resuelto, una obligación a cumplir o un objetivo a lograr.

El **texto** es el cuerpo del mensaje que se emite para ser intercambiado con un receptor quien a su vez interactúa, tanto con el texto como con el emisor o con potenciales receptores. Asimismo el texto es cualquier secuencia o discurso (hablado y/o escrito) relacionado con un dominio específico y el cual en el proceso de llevar a cabo una tarea llega a ser la ocasión de una actividad lingüística, ya sea como soporte o meta, como producto o proceso.

Por **contexto** se entiende toda una gama de eventos y factores situacionales, tanto internos como externos a las personas en interacción comunicativa, en la cual se ubican los actos de comunicación.

La **competencia comunicativo-lingüística** comprende los siguientes componentes:

lingüístico, sociolingüístico y pragmático.

- Las **competencias lingüísticas** incluyen conocimientos y habilidades léxicas, fonológicas, y sintácticas y otras dimensiones del lenguaje como sistema. Las competencias lingüísticas de un individuo dado, no se refieren solo al rango y cualidad de conocimiento (por ejemplo, en términos de distinciones fonéticas hechas o la extensión y precisión de vocabulario), sino también a la organización cognitiva y la forma en que este conocimiento se almacena y a su accesibilidad (activación, recuerdo y disponibilidad). La organización cognitiva de vocabulario y el almacenamiento de expresiones, etc. depende de las características culturales de la comunidad o comunidades en las que el individuo ha sido socializado y donde su aprendizaje ha ocurrido.
- Las **competencias sociolingüísticas** se refieren a las condiciones socioculturales del uso del lenguaje. A través de su sensibilidad a los convencionalismos sociales (normas de cortesía, normas que regulan las relaciones entre generaciones, sexos, grupos sociales, codificación lingüística de ciertos rituales fundamentales en el funcionamiento de una comunidad), el componente sociolingüístico afecta toda comunicación lingüística entre representantes de diferentes culturas, aunque los participantes no estén conscientes de su influencia.
- Las **competencias pragmáticas** se refieren al uso funcional de los recursos lingüísticos creando escenarios o argumentos de intercambios interaccionales. También se refiere al dominio del discurso, cohesión y coherencia, la identificación de tipos y formas de textos, ironía y parodia. (CEF 2001:13)

Competencias Generales ⁴¹

(1) Conocimiento declarativo (saber)

a) Conocimiento del mundo

La comunicación depende de la congruencia de los modelos del mundo y del lenguaje que han sido internalizados por las personas involucradas.

b) Conocimiento sociocultural

Es importante superar estereotipos distorsionados previamente adquiridos y lanzarse a descubrir características distintivas de las comunidades donde se habla la lengua meta.

c) Consciencia intercultural

El conocimiento y la comprensión de la relación (semejanzas-diferencias) entre el mundo de origen y el mundo de la comunidad meta produce una consciencia de alteridad.

(2) Habilidades y saber hacer

a) Habilidades sociales

⁴¹ Para mayor información ver el Glosario.

CAPÍTULO I: CONSIDERACIONES TEÓRICAS

Se refieren a la capacidad para actuar de acuerdo con los tipos convencionales de la comunidad meta; para llevar a cabo las rutinas esperadas.

b) Habilidades de vida

Las que se refieren a la capacidad de llevar a cabo acciones de rutina requeridas para la vida diaria como el bañarse, vestir, caminar, cocinar, comer, etc.

c) Habilidades vocacionales y profesionales

Estas habilidades se refieren a la capacidad para realizar acciones especializadas relacionadas con los deberes del propio empleo.

d) Habilidades de esparcimiento

Capacidad para llevar a cabo actividades recreativas, tales como: tocar un instrumento musical, esculpir, pintar, tejer, trabajar en carpintería, jardinería, fotografía, deportes en equipo, trotar, escalar, nadar, etc.

e) Habilidades interculturales

Capacidad para usar una variedad de estrategias para contactar con gente de otras culturas; cubrir el papel de intermediario entre la propia cultura y la cultura extranjera para manejar efectivamente situaciones de conflicto e incomprensión.

(3) Competencia existencial (saber ser)

La actividad comunicativa depende no sólo de conocimientos y habilidades, sino también de factores conectados con la personalidad individual como: actitudes de apertura, flexibilidad y tolerancia; motivaciones intrínsecas y extrínsecas, instrumentales o integrativas; valores éticos y morales; creencias religiosas y filosóficas; estilos cognitivos holísticos, analíticos o sintéticos; actitud optimista-pesimista; introvertida-extrovertida; proactiva-reactiva; emprendedora-tímida; locuaz-taciturna; meticulosa-descuidada, etc.

(4) Habilidad para aprender (saber aprender)

Capacidad para observar y participar en nuevas experiencias y para incorporar nuevo conocimiento en el ya existente.

a) Consciencia del lenguaje y la comunicación.

Esta consciencia hace posible que la nueva experiencia sea asimilada en una estructura ordenada y recibida como un enriquecimiento.

b) Consciencia y habilidades generales de fonética

Habilidad para distinguir y producir sonidos ajenos; una percepción de secuencias de sonidos desconocidos; un entendimiento de los procesos de percepción y producción de sonido aplicable al aprendizaje de nuevas lenguas.

c) Habilidades de estudio

Capacidad para hacer uso efectivo de las oportunidades de aprendizaje creadas por situaciones de enseñanza, por ejemplo: entender la intención de la tarea; cooperar efectivamente en trabajo de equipo; hacer uso activo rápido y frecuente del lenguaje aprendido; usar materiales disponibles para aprendizaje independiente.

d) Habilidades heurísticas

Se refieren a la capacidad que se tiene para observar y encontrar el significado de lo que es observado, analizando, infiriendo y memorizando.

Competencias comunicativo-lingüísticas

(1) Competencias lingüísticas

Los sistemas lingüísticos son de gran complejidad y la lengua de una sociedad amplia y diversa nunca es completamente dominada por ninguno de sus usuarios. Los principales componentes de la competencia lingüística son las siguientes competencias: léxica, gramática, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica.

a) Competencia léxica

Es el conocimiento y la habilidad para usar el vocabulario de una lengua, el cual comprende elementos léxicos (expresiones fijas; palabras polisémicas) y gramaticales.

b) Competencia gramatical

La gramática de un lenguaje puede verse como un conjunto de principios que regulan la unión de elementos dentro de etiquetas significativas y cadenas de enunciados. La competencia gramatical es la habilidad para entender y expresar significado a través de la producción y reconocimiento de frases y oraciones bien formadas de acuerdo con estos principios.

La descripción de la organización gramatical involucra la especificación de

* Elementos: morfemas, sufijos, prefijos.

* Categorías: caso, género, número, sustantivo contable no contable, tiempos verbales.

CAPÍTULO I: CONSIDERACIONES TEÓRICAS

- * Clases: conjugaciones, clases de palabras abiertas como nombres, verbos, adjetivos...
- * Estructuras: palabras compuestas, frases, cláusulas, oraciones.
- * Procesos descriptivos: nominalización, transformación, gradación.
- * Relaciones: concordancia, valencia, regulación.

Es también importante la distinción entre morfología y sintaxis.

La morfología versa sobre la organización interna de las palabras. Los morfemas pueden clasificarse como raíces y afijos. Según su formación las palabras pueden clasificarse como simples (sólo raíz); complejas (raíz + afijo); compuestas (más de una raíz). Por su parte la morfofonología trata de la variación condicionada fonéticamente de los morfemas, por ejemplo, s/z/iz en walks, lies, rises.

La sintaxis versa sobre la organización de las palabras en oraciones en términos de las categorías, elementos, clases, estructuras, procesos y relaciones. La sintaxis del lenguaje de un adulto nativo parlante es altamente compleja y ampliamente inconsciente.

c) Competencia semántica

La semántica léxica se refiere al significado de las palabras, esto es: la relación de la palabra con el contexto general; la connotación; relaciones interléxicas como sinonimia, antonimia, hiponimia, colocación, traducción equivalente.

La semántica gramatical trata del significado de elementos, categorías, estructuras y procesos gramaticales.

La semántica pragmática se refiere a las relaciones lógicas como vinculación, presuposición, implicación, etc.

d) Competencia fonológica

Conocimiento y habilidad en la percepción y producción de las unidades de sonido (fonemas) del lenguaje y su realización en contextos particulares; las características fonéticas para distinguir fonemas (articulación, sonoridad, lo nasal); la composición fonética de palabras (secuencia de fonemas, acentuación, tonalidad); prosodia (ritmo, entonación); reducción fonética (reducción vocal, formas fuertes y débiles, asimilación).

e) Competencia ortográfica

La mayoría de los sistemas de escritura se basan en el principio alfabético, sin embargo en otros lenguajes se sigue un principio ideográfico (Chino) o un principio consonántico (árabe). Para los sistemas alfabéticos, los aprendientes deberán conocer y ser

CAPÍTULO I: CONSIDERACIONES TEÓRICAS

capaces de percibir y producir la forma correcta de escribir palabras, incluyendo las contracciones; la puntuación y sus convenciones de uso; los signos logográficos comunes.

f) Competencia ortoépica

Los aprendientes en ocasiones requieren leer en voz alta un texto, o usar palabras en un discurso que primero encontraron en su forma escrita, por lo cual requieren una forma correcta de pronunciación de la forma escrita.

(2) Competencias sociolingüísticas

Tomar en cuenta ciertos aspectos relacionados con el lenguaje en uso.

a) Marcadores lingüísticos y relaciones sociales

Hay divergencias en diferentes lenguas y culturas, dependiendo de factores tales como: estatus familiar; cercanía de relación; registro de discurso.

b) Convencionalismos de cortesía

Varían de una cultura a otra y con frecuencia son fuente de mal entendidos inter-étnicos, especialmente cuando las expresiones de cortesía son interpretadas literalmente.

* **Cortesía positiva:** mostrar interés en el bienestar de una persona; compartir experiencias y preocupaciones; expresar admiración y gratitud; ofrecer regalos, hospitalidad.

* **Cortesía negativa:** órdenes directas; expresar arrepentimiento, excusarse; usar muletillas.

* **Descortesía deliberada:** franqueza, expresar disgusto; quejarse; expresar superioridad.

c) Expresiones de sabiduría popular

Un conocimiento de esta sabiduría popular acumulada que se expresa en el lenguaje en forma de: proverbios, expresiones idiomáticas; expresiones de creencias y valores.

d) Diferencias de registro

El término ‘registro’ se usa para referirse a diferencias sistemáticas entre variedades de lenguaje usadas en diferentes contextos. Por ejemplo se dan diferencias en niveles de formalidad: fría, formal, neutral, informal, familiar, íntima. Su uso inapropiado puede conducir a la incomprensión y al ridículo.

e) Dialecto y acento

Habilidad para reconocer los marcadores lingüísticos de: clase social, región, nacionalidad, etnicidad, grupo ocupacional. Tales marcadores incluyen: vocabulario, gramática, fonología, características vocales, paralingüística, lenguaje corporal.

(3) Competencias pragmáticas

Conocimiento de los principios con los cuales los mensajes son organizados (competencia discursiva); usados para realizar funciones comunicativas (competencia funcional); secuenciados de acuerdo a esquemas interaccionales y transaccionales (competencia de diseño)

a) Competencia discursiva

Conocimiento y habilidad para controlar el orden de las oraciones en términos de tópicos; causa efecto; orden lógico; estilo y registro; efectividad retórica.

En cuanto al diseño de texto: conocer los convencionalismos de diseño en la comunidad meta, por ejemplo, cómo se cuentan anécdotas o bromas; como se construye un caso de debate; cómo se presentan textos escritos como ensayos o cartas formales.

Otros aspectos de la competencia discursiva son: flexibilidad según circunstancias; estrategias de interacción como tomar su turno; desarrollo temático; coherencia y cohesión.

b) Competencia funcional

Esta se refiere al uso del discurso hablado y textos escritos en comunicación para propósitos funcionales particulares.

- **Microfunciones:** son *categorías para el uso funcional de enunciados cortos*, generalmente como turnos en una interacción: buscando o dando información fáctica (identificar, reportar, corregir, preguntar, contestar); expresando o averiguando actitudes: (acuerdo-desacuerdo; conocimiento-ignorancia; olvido-recuerdo; probabilidad-certeza; emociones de gusto-disgusto, sorpresa, interés, placer, esperanza, temor, preocupación, gratitud); socializando (presentando, saludando, brindando, atrayendo la atención, despidiendo).
- **Macrofunciones:** son *categorías para el uso funcional del discurso* hablado o el texto escrito que consisten en una secuencia de oraciones, por ejemplo: descripción, narración, exposición, explicación, demostración, argumentación, persuasión, etc.
- **Esquemas de interacción:** Los esquemas o patrones de interacción social que *subyacen a la comunicación*. Las actividades comunicativas interactivas involucran secuencias estructuradas de acciones formando pares tales como: pregunta-respuesta; enunciado-acuerdo o desacuerdo; petición-aceptación o no aceptación; saludo-respuesta. (CEF 2001:125ss).

Dos factores cualitativos genéricos que determinan el éxito funcional del aprendiente son: *fluidez* (habilidad para articular, continuar, y arreglárselas cuando

aterrija en un término muerto) y *precisión proposicional* (habilidad para formular pensamientos y proposiciones para darse a entender).

7. Niveles de aprendizaje de lenguas

En el **marco común europeo de referencia para el aprendizaje, enseñanza y evaluación de lenguas** se recomiendan los siguientes criterios para la construcción de una escala de niveles de aprendizaje de segundas lenguas. Los dos primeros se relacionan con cuestiones descriptivas; los dos siguientes con cuestiones de medición.

(1) Un marco común de niveles de aprendizaje de lenguas debiera estar libre de contexto para adaptarse a resultados generalizables de diferentes contextos específicos. Esto es, que no debiera producirse específicamente para el contexto escolar y luego aplicado a los adultos, o viceversa. Sin embargo, al mismo tiempo los descriptores necesitan ser traducibles en cada contexto relevante y apropiado para la función para los que se usan en ese contexto. Esto significa que las categorías utilizadas para describir lo que los aprendientes pueden hacer en diferentes contextos de uso deben ser narrables para el contexto meta de uso de los diferentes grupos de aprendientes dentro de la totalidad de la población meta.

(2) La descripción debe estar basada en teorías de competencia de lenguaje. La categorización y descripción necesita ser fundada teóricamente. Además, la descripción debe mantenerse accesible a los usuarios. Esto los estimulará a pensar más acerca de qué competencia es significativa en sus contextos.

(3) Los puntos sobre la escala en que se sitúan las actividades y competencias particulares deberán determinarse objetivamente en cuanto se basan en una teoría de medición. Esto para evitar el error sistematizado al adoptar convencionalismos infundados y ‘reglas de dedo’ de autores, grupos particulares de practicantes o escalas existentes de consulta.

(4) El número de niveles adoptado deberá adecuarse para mostrar progreso en diferentes sectores, sin embargo, en cualquier contexto particular, no deberá exceder el número de niveles en los que la gente es capaz de hacer distinciones razonablemente consistentes. Esto puede significar adoptar diferentes medidas y escalas de niveles para dimensiones diferentes, o una aproximación de dos filas entre los bordes (común, convencional) y niveles más estrechos (local, pedagógico). Estos criterios pueden satisfacerse a través de una combinación de métodos intuitivos, cualitativos y cuantitativos.

Una escala de niveles, como un examen, tiene validez en relación con los contextos en los que se ha mostrado que funciona. La validación –que involucra cierto análisis cuantitativo- es un proceso activo y, teóricamente sin final. (CEF 2001:21).

La división clásica de niveles propone: nivel básico, intermedio y avanzado. El esquema que propone el consejo europeo es

un hipertexto cuyas ramificaciones inician precisamente en tres niveles más amplios: A (Usuario Básico), B (Usuario independiente), C (Usuario Competente). Sus ramificaciones son: A1 (Breakthrough); A2 (Waystage); B1 (Threshold); B2

CAPÍTULO I: CONSIDERACIONES TEÓRICAS

(Vantage); C1 (Effective Operacional Proficiency); C2 (Mastery). (Ver Anexo VII sobre la escala global de niveles de referencia común) (CEF 2001:23).

Los indicadores de la tabla son resultado de una síntesis de un banco de indicadores desarrollado y validado por la CEF y se refieren a las siguientes metacategorías en el esquema descriptivo:

(1) Actividades Comunicativas

Los indicadores ‘poder hacer’ se administran para recepción, interacción y producción. Puede que no haya indicadores para todas las subcategorías de cada nivel, ya que algunas actividades no pueden emprenderse hasta que se ha logrado un cierto nivel de competencia, mientras otros pueden cesar de ser un objetivo en niveles superiores.

(2) Estrategias

Las estrategias son vistas como la bisagra entre los recursos del aprendiente (competencias) y lo que puede hacer con ellas (actividades comunicativas).

(3) Competencias lingüístico-comunicativas

Los indicadores por niveles son administrados para aspectos de competencia lingüística, competencia pragmática y competencia sociolingüística. Los indicadores necesitan mantenerse holísticos para dar un panorama general; listas detalladas de microfunciones, formas gramaticales y vocabulario se presentan en las especificaciones lingüísticas para las lenguas particulares. (CEF 2001:84)

Para indicadores efectivos se recomiendan en especial tres textos: Desarrollo de indicadores de competencia (Developing proficiency descriptors); Las escalas ilustrativas de indicadores (The illustrative scales of descriptors); y Las escalas DIALANG (The DIALANG scales).

El primer texto sugiere la siguiente guía para desarrollar indicadores:

* **Positividad:** si los niveles de competencia están para servir como objetivos en vez de simplemente ser un instrumento para cernir candidatos, entonces una formulación positiva es deseable. Como hay algunas características de dominio de lenguaje comunicativo que no son aditivas entre menos mejor. Por ejemplo la independencia, situación en que el aprendiente es dependiente de ajuste del habla por parte del interlocutor; la oportunidad para solicitar una clarificación.

* **Definitividad:** los indicadores deberán describir tareas concretas y/o niveles concretos de habilidad en la realización de tareas.

* **Claridad:** Los indicadores deberán ser transparentes; libres de vaguedad; escritos en sintaxis sencilla con una estructura explícita y lógica.

* **Brevedad:** un indicador más largo de dos cláusulas, no puede ser referido durante un proceso de valoración. Los profesores tienden a rechazar o recortar indicadores mayores de 25 palabras (aproximación de dos líneas de texto digitalizado).

* **Independencia:** indicadores breves y concretos pueden ser usados como criterios independientes en listas de chequeo o cuestionarios para valoración continua por maestros y/o para auto-evaluación. (CFE 2001:205s).

CAPÍTULO I: CONSIDERACIONES TEÓRICAS

Las escalas ilustrativas manejan ciertas categorías

En la **escala relacionada con actividades comunicativas** se distinguen las siguientes categorías: recepción (hablada, audio/visual, escrita); interacción (hablada, escrita); producción (hablada, escrita).

En la **escala relacionada con las estrategias de comunicación** igual que la anterior se refiere a recepción (capacidad para identificar pistas e inferir); interacción (esperar su turno, cooperar, solicitar clarificación); producción (planeación, compensación, monitoreo).

En el **trabajo con texto** se considera: tomar apuntes en seminarios y conferencias; procesamiento de texto.

En la **escala de competencia lingüístico-comunicativa** las categorías son: lingüística (rango general, rango léxico, exactitud gramatical, control léxico, control fonológico, control ortográfico); sociolingüística y pragmática (flexibilidad, tomar su turno, desarrollo temático, coherencia, precisión proposicional, fluidez oral).

En las **escalas de competencia lingüística** se consideran las siguientes categorías: describir y narrar (decir dónde viven, describir apariencia, condiciones de vida y trabajo, sueños, esperanzas, ambiciones, accidentes, cuestiones complejas), intercambio de información (de sí mismos, rutinas, tiempo libre, instrucciones, hábitos, dar direcciones, asuntos familiares o laborales, etc.) y alcance en puesta en escena (necesidades básicas, supervivencia, rutinas diarias peticiones de información, situaciones típicas, viajes, sucesos recientes, vida laboral, etc.).

CAPÍTULO II: MODELO PEDAGÓGICO Y PROTOTIPO

A. Modelo educativo excéntrico

Se parte de considerar que ***el aprendizaje de segundas lenguas se haya inmerso en el todo de la formación***, lo cual implica un ámbito que va desde el espacio biológico hasta el espiritual ¹, siendo este último el lugar de la valoración ética y estética a través de actos reflexivos de tercer orden en donde se instaura el tiempo de lo posible intencional. Dentro de este contexto es que se recurre al modelo educativo excéntrico para abrir nuevas posibilidades en cuanto al papel de cada uno de los actores en el aprendizaje de segundas lenguas y para lograr que dicho aprendizaje sea consciente, significativo, contextualizado, crítico, lúdico y gratificante.

A continuación se explicitan algunas de las interrogantes que inquietan al cotejar las diferentes posturas y actitudes ante el aprendizaje de lenguas:

¿Es el aprendizaje un movimiento de búsqueda meramente subjetivo por parte de los aprendientes cuya resultante es la asimilación y reacomodo de estructuras mentales desde ***una perspectiva individualista*** como lo plantean ciertas corrientes cognocitvistas?

¿Ha llegado a su plena ***obsolescencia la postura autoritaria*** de quienes han hecho suyo el papel de enseñantes y procuran minimizar la participación del aprendiente, como lo denuncia Noam Chomsky en su libro intitulado *La (des)educación* ? ²

¿Es suficiente la ***sustitución de lo artesanal por el empleo de materiales multimedia*** y acceso a la Internet para asegurar, como por arte de magia, un aprendizaje consciente, significativo, contextualizado, crítico, lúdico y gratificante?

Aunque adoptáramos la postura del avestruz, para no ver ni oír lo que pasa a nuestro alrededor, no podemos negar que las nuevas generaciones se pasean entre mundos icónicos, simbólicos y virtuales, en un ***contexto que requiere el desarrollo de competencias***

¹ Cfr. Honoré, Bernard pp. 47-69.

² Noam Chomsky en su libro ***La deseducación*** critica el modelo de formación dominante que impide el pensamiento crítico e independiente y sustituye la dimensión intelectual de la formación docente por una serie de procedimientos y técnicas que ofrecen un mero adiestramiento tecnocrático, ocultando otras realidades.

CAPÍTULO II: MODELO PEDAGÓGICO Y PROTOTIPO

mediacionales, además de las competencias académicas generales, que estén orientadas al manejo de los medios y la tecnología subyacente a los mismos.

Con inquietudes tales como las arriba descritas, se aplicó una encuesta a un grupo que participó en un curso de inglés (modalidad mixta: combinación de clases presenciales con asesorías personalizadas y uso de laboratorio de lenguas) donde se utilizaron CDROMs interactivos, audio-libros y otros materiales. Fue un grupo de maestros de la Escuela de Bachilleres de la UAQ, quienes, al final de dicho curso, contestaron un cuestionario cuyos resultados me hicieron descubrir ciertos indicadores que estaban ocultos para una forma cómoda de percibir los papeles de los diversos actores en el aprendizaje. (**Ver anexo VI**).

El orden de las preguntas en el cuestionario es como sigue: primero aparece una autovaloración por parte del aprendiente (10 preguntas); después se tiene una valoración del desempeño de varios docentes en modalidad presencial (10); seguida de una valoración del desempeño de docentes asesores en modalidad abierta (10); después una valoración de los materiales usados en el diplomado (12); finalmente valoración del laboratorio de auto-acceso (12) y un espacio para sugerencias.

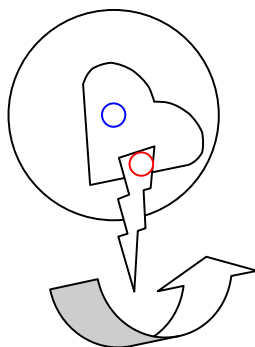
Del análisis de resultados quisiera destacar lo siguiente: la evaluación más baja que emitieron los aprendientes fue para sí mismos ya que por cuestiones de trabajo no pusieron su mejor esfuerzo lo cual es indicador de la sinceridad de sus respuestas; la calificación más alta fue dada a un material de audio-libro en CD; la segunda más alta fue para una maestra; la tercera para un CD-ROM interactivo. La cuarta y quinta para los otros dos docentes del equipo. ¿Cómo es posible que los materiales se pusieran a las patadas con los docentes? Mi desdén por lo instrumental de los materiales se tambaleó. Lo protagónico de mi papel como maestro se sintió desnudo y vano. Ni siquiera el modelo que coloca al aprendiente como eje central daba una explicación satisfactoria de lo que estaba revelándose. Ya eran necesarios otros cristales o micas para poder percibir el eclipse de los paradigmas dominantes.

Mientras experimentaba tal confusión paradigmática se presentó la oportunidad de escuchar al Dr. Enrique Ruiz-Velasco Sánchez explicando las implicaciones de un Modelo Educativo Excéntrico ³. Al principio me distrajo el término ‘excéntrico’ el cual me remitió

³ El Dr. Enrique Ruiz-Velasco Sánchez es investigador en el CESU-UNAM, fundador y expresidente de la Sociedad Mexicana del uso de la Computación en la Educación, iniciador de la línea de investigación en Robótica Pedagógica y catedrático en el Doctorado en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la

CAPÍTULO II: MODELO PEDAGÓGICO Y PROTOTIPO

a una de sus acepciones: la de ‘extravagante’. Sin embargo, su significado en el campo de la física hace referencia a ‘un dispositivo colocado sobre un eje excéntrico de giro, que se utiliza para la dirección de algunos movimientos’. En este caso, existe un eje de rotación, el cual se ubica en el centro y, además, un rodillo excéntrico al cual se adhiere el dispositivo que sirve para producir movimiento alterno.

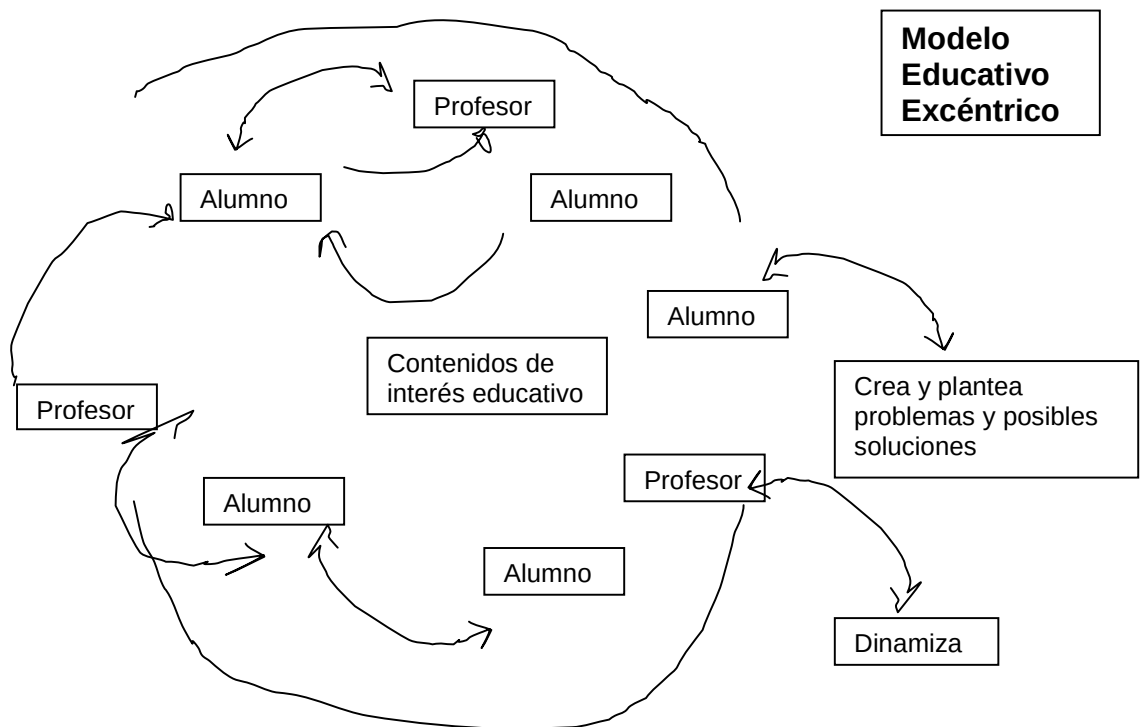


El Modelo Educativo Excéntrico de acuerdo con el Dr. Enrique Ruiz-Velasco Sánchez sugiere que: ***“En lugar de cursos magistrales impartidos por el profesor a los alumnos se propicie la descentralización y excentricidad de la enseñanza, asegurando así la continuidad entre los grupos de educandos excéntricos.”***

En dicho modelo es el alumno quien crea y plantea problemas y posibles soluciones a partir de la interacción con los contenidos de interés educativo, en donde la función principal del profesor es dinamizar a los otros actores del proceso de aprendizaje.

UNAM. El Modelo Educativo Excéntrico que nos describe en sus notas es una metáfora de su práctica como investigador y formador de investigadores.

CAPÍTULO II: MODELO PEDAGÓGICO Y PROTOTIPO



(Cfr. Ruiz-Velasco Sánchez (2005), *Elementos para orientar el uso y la producción de contenidos digitales con certidumbre y calidad*. Notas para el Seminario Especializado en Nuevas Tecnologías en el campo de la Educación. Diseño de entornos virtuales de aprendizaje. CESU-UNAM)

Debido a la importancia de los Contenidos Educativos, el modelo propone un programa de desarrollo de recursos pedagógicos multimedios y audiovisuales en donde se contempla la necesidad de producción de contenidos digitales educativos.

Asimismo, dentro de los proyectos pedagógicos con contenidos digitales abiertos a la integración de las TICC (Tecnologías de la Información, la Comunicación, para el Conocimiento), el Modelo Educativo Excéntrico contempla, entre otras posibilidades, la **edición y publicación digital** que pudiera enlazarse con la formación y el aprendizaje en modalidad abierta y/o a distancia.

El **desplazamiento del profesor fuera del centro** del acto educativo no significa que venga a menos la importancia de su participación en el acto educativo. Por el contrario, va a **requerir de competencias mediacionales** para propiciar la interacción del aprendiente con los contenidos digitales educativos (CODIEs). La manera de interactuar del usuario con los

CAPÍTULO II: MODELO PEDAGÓGICO Y PROTOTIPO

materiales presentados, depende del diseño mismo del material por un lado, y del objetivo educacional por el otro, ya que una cosa es la interacción física con las TICC y otra cosa la interacción con los contenidos educacionales.

A este respecto el Dr. Ruiz-Velasco señala que

el usuario no interactúa con el sistema computacional, sino a través del sistema computacional, con el autor del texto o con un interlocutor a distancia. En cuanto al aprendizaje a distancia, “la manera de interactuar del usuario con los materiales digitalizados, ***depende del diseño mismo de tales materiales*** por un lado, y por el otro, del objetivo educacional. Porque el hecho de cambiar de páginas y de avanzar o retroceder en un material específico, no quiere decir que el usuario ya esté interactuando completamente con el autor.” (*Las definiciones*. Mensaje electrónico Dr. Enrique Ruiz-Velasco Sánchez, Lunes, 04 de abril de 2005).

En el mismo correo se nos comentó sobre la tipificación que hace Papert (1994) distinguiendo dos tipos de interacción, cuyo rasgo principal es:

INTERACCIÓN INSTRUCCIONALISTA	INTERACCIÓN CONSTRUCTIVISTA
El instructor controla, guía y restringe la información y los recursos para asegurar el éxito de ciertos objetivos de aprendizaje	El facilitador permite que los aprendientes construyan significados a través de su libre interacción con entornos ricos de aprendizaje

Un concepto medular en el Modelo Educativo Excéntrico es el de

la **interactividad cognitiva** la cual hace referencia a la ***comunicación bidireccional entre los procesos cognitivos del aprendiente y la información obtenida por medio de las TICC***, la cual le permite construir sus propios conceptos en función de sus experiencias y exploraciones en entornos educativos tanto reales como virtuales. (Ruiz-Velasco 2005:2).

Como resultado de esta interactividad cognitiva, el aprendiente desarrolla nuevas habilidades y competencias mediacionales que le permitirán acceder a los medios tecnológicos con mayor rapidez y efectividad.

Para favorecer dicha interactividad cognitiva,

el papel del docente es el de ***gestionar y facilitar ambientes de aprendizaje*** ricos en entornos digitales para propiciar el aprendizaje individual, así como el grupal a través de la ***creación de comunidades de aprendizaje*** que planteen y resuelvan

CAPÍTULO II: MODELO PEDAGÓGICO Y PROTOTIPO

problemas mediante el cuestionamiento y la elaboración de proyectos apoyándose en varios sistemas de búsqueda y de interpretación. (Ruiz-Velasco 2005:3).

En relación a las **características de un entorno digital** rico para el aprendizaje, Ruiz-Velasco (2005) lo describe como aquel que:

- **permite la construcción conceptual;**
- favorece una **constante interacción** del usuario con el mundo real;
- propicia la **valoración y reflexión** sobre los propios modelos mentales del usuario;
- permite la **solución de problemas** reales;
- privilegia la **socialización del conocimiento;**
- garantiza la **autoconfianza y autoestima** del usuario;
- invita a **expresar puntos de vista** y argumentaciones en pro o en contra de los planteamientos establecidos.

Si bien es cierto que en el esquema del Modelo Educativo Excéntrico, aparecen al centro los contenidos de interés educativo, esto se debe a la importancia que se les otorga dentro de un excelente entorno digital educativo. Otra característica destacada del modelo propuesto por el Dr. Ruiz-Velasco es el papel predominantemente activo de los aprendientes y la flexibilidad para interactuar tanto con los contenidos, como con los otros aprendientes y con los profesores. Además, cabe destacar que en dicho modelo no solamente se consideran excéntricos a los aprendientes, sino que más excéntricos son considerados los profesores, lo cual indica que ya es tiempo de **superar el vicio del ‘protagonismo con decisiones unilaterales’** accediendo a la dinamización de los aprendientes mediante una ‘ausencia presente’ del profesor durante los procesos de aprendizaje de los alumnos, induciéndolos hacia el auto-aprendizaje y, finalmente, el aprendizaje autónomo.

Respecto a las competencias mediacionales arriba mencionadas, ellas hacen referencia a capacidades para desempeñar diversos tipos de tareas que se efectúan en entornos digitales durante los procesos de aprendizaje. (Chan 2004: 165).⁴

La **categoría mediacional** incluye no solamente las tareas mediacionales que se relacionan con la emisión y recepción de mensajes digitalizados, sino también aquellas que

⁴ El modelo mediacional para el diseño educativo en entornos digitales propuesto por María Elena Chan Núñez, enlaza las esferas del conocimiento y la comunicación a través de un diseño educativo para entornos virtuales en donde se resalta la importancia de promover el desarrollo tanto de las competencias mediacionales como de las competencias de lenguaje para transitar de la objetivación a la representación y a la interpretación, vinculando pensamiento, palabra y comunidad.

CAPÍTULO II: MODELO PEDAGÓGICO Y PROTOTIPO

se refieren a la construcción de relaciones entre sujetos y objetos, así como de los sujetos entre sí por mediación de dichos objetos en entornos digitales.

Así pues, para la construcción de la **categoría “competencia mediacional”** es preciso considerar diversas dimensiones tomando en cuenta que los procesos socioculturales constituyen las mediaciones entre los sujetos y el conocimiento. De ahí que se puede hablar de **mediaciones sociales y culturales, así como de mediaciones de orden lógico o cognitivas**. Se habla de mediaciones culturales en donde se recupera al sujeto en su práctica comunicacional. Otro tipo de mediaciones es aquel que hace referencia a procesos de negociación de significados.

Por su lado la **mediación pedagógica implica la ubicación temática, los contenidos, los conceptos y estrategias de lenguaje, así como el autoaprendizaje y la interlocución, la percepción y la textualidad**. Por su parte la mediación es también un proceso que da soporte mediático a los diversos actos de comunicación, con el fin de registrar, representar y trasladar signos y lenguajes dados, prescindiendo de la materia física inmediata. De modo que tales **competencias mediacionales cumplen con su función de enlace** entre distintos procesos, por ejemplo: enlace entre objeto real y objeto mediático; significación estática y significación dinámica; operación sobre objetos reales naturales y sociales y operación sobre los objetos reales digitales; sistema cognitivo y sistema de referencia social. **El desempeño de la competencia mediacional se da en un espacio de acción mediatizado**.

Las **principales funciones mediacionales** son: **metateórica, comunicativa, semiótica, pragmática y computacional**. En el modelo mediacional propuesto por la autora María Elena Chan (2004)

para el diseño educativo en entornos digitales se señalan cuatro situaciones educativas: conocimiento, aprendizaje (diseño educativo), objetivación (virtualización) y significación (comunicación), los cuales se consideran como los ejes de la observación y la teorización. Siendo las competencias mediacionales consideradas como las operaciones realizadas por sujetos de las prácticas educativas, mediante las cuales se conectan estos cuatro procesos (Chan 2004: 33).

CAPÍTULO II: MODELO PEDAGÓGICO Y PROTOTIPO

En cuanto al espacio de aprendizaje que se virtualiza al ser diseñado para llevar a cabo procesos de enseñanza-aprendizaje a través de sistemas de administración de aprendizaje en línea, éste supone el diseño de entornos digitales.

Peters (2002) distingue **diez espacios virtuales de aprendizaje** con sus prácticas educativas posibles.

ESPACIOS TECNOLÓGICOS Y ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE Según Peters. (Cfr. Chan 2004:98)

ESPACIOS	POSIBLES ACTIVIDADES DE LOS APRENDIENTES
Instrucción	Intercambio de información con compañeros.
Documentación	Recopilación de carpetas, colección de textos, sonidos, fotos dentro de proyectos de aprendizaje.
Información	Búsqueda de datos para resolución de problemas.
Comunicación	Intercambio de resultados, comunicación de experiencias.
Colaboración	Resolución en grupo de problemas.
Exploración	Navegación para encontrar rutas individuales según intereses y necesidades personales.
Multimedia	Desarrollo y publicación gráfica de resultados; uso de presentaciones multimedia profesionales.
Hipertexto	Navegación por diferentes fuentes de información articuladas mediante vínculos en la red.
Simulación	Resolución de problemas con apoyo de entornos virtuales.
Realidad virtual	Experimentación de efectos y manipulación de objetos, herramientas.

La descripción de los espacios tecnológicos es una ayuda para explicitar las diversas actividades posibles dentro de los entornos digitales de aprendizaje ya que, ***a partir de esta visualización podemos tomar conciencia de las competencias mediacionales que no podemos dar por supuestas*** y de las estrategias de aprendizaje necesarias para acceder al aprendizaje en entornos digitales.

B. Procesos cognitivos en el aprendizaje de lenguas

El paradigma moriniano de la complejidad nos conduce a pensar en términos organizacionales. Señala que la complejidad es relación y es inclusión; es abierta e

incompleta. Comenta que interrelación, organización y sistema son conceptos que mantienen una reciprocidad circular entre si. Así,

el concepto de sistema y el concepto de organización están mediados por el concepto de interrelación. La organización es una disposición activa que, siendo producto de las partes (emerge de sus interrelaciones), actúa sobre ellas de modo que las transforma, produce, reúne y mantiene. Se presentan dos tipos de bucle: el retroactivo y el recursivo. El primero expresa regulación, mantenimiento de forma, cerramiento de un sistema sobre sí mismo. El segundo engloba el concepto de retroacción pero le añade la condición de ser, paradójicamente, fundamento para la producción de la propia organización. (Soto 1999).⁵

Con base en el concepto “trinitario” (sistema-interrelación-organización) se propone esquematizar los procesos mentales que organizan y son organizados por el lenguaje, a través de sistemas que se interrelacionan para dar cauce al flujo infinito del lenguaje a través de mediaciones finitas. (Ver anexo VII)

Para al aprendizaje de segundas lenguas, se considera de suma importancia la comprensión de los procesos mentales en relación con el desarrollo del lenguaje, “facultad humana connatural a la especie humana” (Chomsky 2004) ⁶ . En cuanto a la adquisición del lenguaje, Noam Chomsky desarrolló la teoría de la Gramática Universal la cual hace referencia al estado inicial de la facultad lingüística. Según este modelo se tienen principios y parámetros del lenguaje. Cuando los principios llegan a fijarse en ciertos parámetros particulares de una lengua, se adquiere un lenguaje.

Esta adquisición natural del lenguaje se da durante un período crítico, algo parecido a lo que sucede en la mayoría de las funciones biológicas; ***es posible que exista no uno, sino varios periodos críticos.*** Todas las propiedades biológicas que se conocen tienen un período en el que han de activarse; después de ese período, la capacidad de activarlas decae de manera muy pronunciada, e incluso puede desaparecer. Hay pruebas suficientes, aunque indirectas, que nos llevan a pensar que ***existe un punto de ruptura en la capacidad de adquirir el lenguaje, que se halla en torno a los seis, siete u ocho años, y que probablemente exista otro punto de ruptura en la pubertad.*** Esos dos cambios restringen considerablemente la capacidad de adquisición de una segunda lengua. ***Cuando se rebasa cierta edad, se es capaz de***

⁵ Mario Soto González, a través de su tesis doctoral nos ofrece un acercamiento al concepto de la complejidad propuesto por Edgar Morín el cual nos permite observar la realidad con el calidoscopio del concepto trinitario: sistema-interrelación-organización.

⁶ Noam Chomsky con su teoría de la Gramática Universal revolucionó el campo de la lingüística aplicada, específicamente en lo que respecta a la adquisición de lenguas.

adquirirla, aunque generalmente se hará a modo de crecimiento del lenguaje que ya se posee. (cfr. Chomsky 2004: 71s).

En el fluir del uso del lenguaje tenemos en un primer módulo los sistemas externos, los cuales imponen condiciones de legibilidad (inteligibilidad) sobre la facultad del lenguaje. La teoría chomskiana del lenguaje se denomina ***“gramática generativa”*** porque ***considera el lenguaje como generador de un conjunto infinito de expresiones a través de una serie finita de medios*** (habla, mente receptora). El ***órgano lingüístico*** se inserta en un sistema mental, el cual está dotado de una determinada arquitectura, con el cual tiene relaciones de interfaz.

El sentido informativo en el que se emplea el término “órgano” en biología no por fuerza supone esperar una “localización” determinada; el término sólo pretende concentrar la atención en lo que parecen ser los componentes de los sistemas complejos, dotados de propiedades y funciones identificables. (Chomsky 2002: 207).

De acuerdo con la teoría chomskiana se cuenta con ***dos categorías de sistemas de actuación del lenguaje: Forma Fonética (FF) y Forma Lógica (FL)*** las cuales dan acceso a dos tipos de información: sonido y sentido. (Aquí parece excluirse la situación de los sordomudos, donde es evidente la importancia de la visualización y la movilización). Los ***sistemas interfaces articulatorio-receptivos*** dan acceso a las ***representaciones del sonido***; los ***sistemas interfaces conceptuales-intencionales***, a las ***representaciones de sentido***.

En el segundo módulo se considera el ***sistema cognitivo del receptor*** en donde se presume la ***existencia de un ‘mecanismo de adquisición de lenguaje’ (LAD)*** que permite la adquisición de lenguas como proceso natural y orgánico antes de las rupturas (1ª 6-8 años; 2ª pubertad), aquí se remite al modelo de principios y parámetros: siendo los primeros propiedades de la facultad lingüística a los que se suman ligeras opciones de variación para llegar al establecimiento de los parámetros de determinada lengua en particular.

El mecanismo de adquisición del lenguaje es otro nombre para designar el ***estado inicial de la facultad lingüística (Gramática Universal)***, sólo que desde otro punto de vista. Se trata de algo que tiene esos principios y que ha de fijar esos parámetros; una vez que estén fijos, se posee un lenguaje. (...) Son necesarias determinadas clases de estímulos para que el sistema comience a funcionar, y la forma de tales estímulos al parecer modifica algunos de sus modos de funcionamiento. (Chomsky 2002).

En el tercer módulo se consideran los **sistemas de ejecución**. Los sistemas conceptuales-intencionales exigen ciertas clases de información sobre el vocabulario y los enunciados, así como ciertas clases de relaciones entre ellas. **Respecto a las relaciones sonido-sentido, éstas han de derivar de una solución óptima dada a las condiciones de legibilidad. Esta legibilidad depende del grado de desarrollo de los sistemas** que conforman la **memoria a largo plazo**: sistema analítico basado en reglas; sistema de modelos basado en memoria; esquemas previos de conocimiento, por un lado, y la memoria activa a través de procesamiento de lenguaje y procesamiento de conciencia ampliada. (Cfr. Skehan 2001).⁷

El cuarto módulo da cuenta de la **emisión como una reacción a la recepción** que puede presentar múltiples caras (lenguaje hablado, lenguaje escrito, expresión corporal), normalmente orientado a la interlocución. Aquí resuena la **clasificación de la acción comunicativa hecha por Habermas**⁸ (instrumental, teleológica, estratégica, normada, dramática, comunicativa) privilegiando la acción comunicativa que busca la relación interpersonal para entenderse en una situación dada, orientada al entendimiento recíproco y al diálogo para acaso producir acuerdos. (Habermas 2002). En este módulo también se considera el **papel de la mediación** ya que en la acción comunicativa entre individuos con diferentes lenguas maternas, **además de una actitud pluricultural, se requiere la apertura a ayudas mediadoras para llegar a interlocuciones más afortunadas**. Tales interlocuciones serán cada vez más frecuentes e, incluso, necesarias si consideramos la creciente mundialización en todos los ámbitos del ser y quehacer humanos. (Marco común europeo de referencia para el aprendizaje de lenguas, CEF 2001⁹).

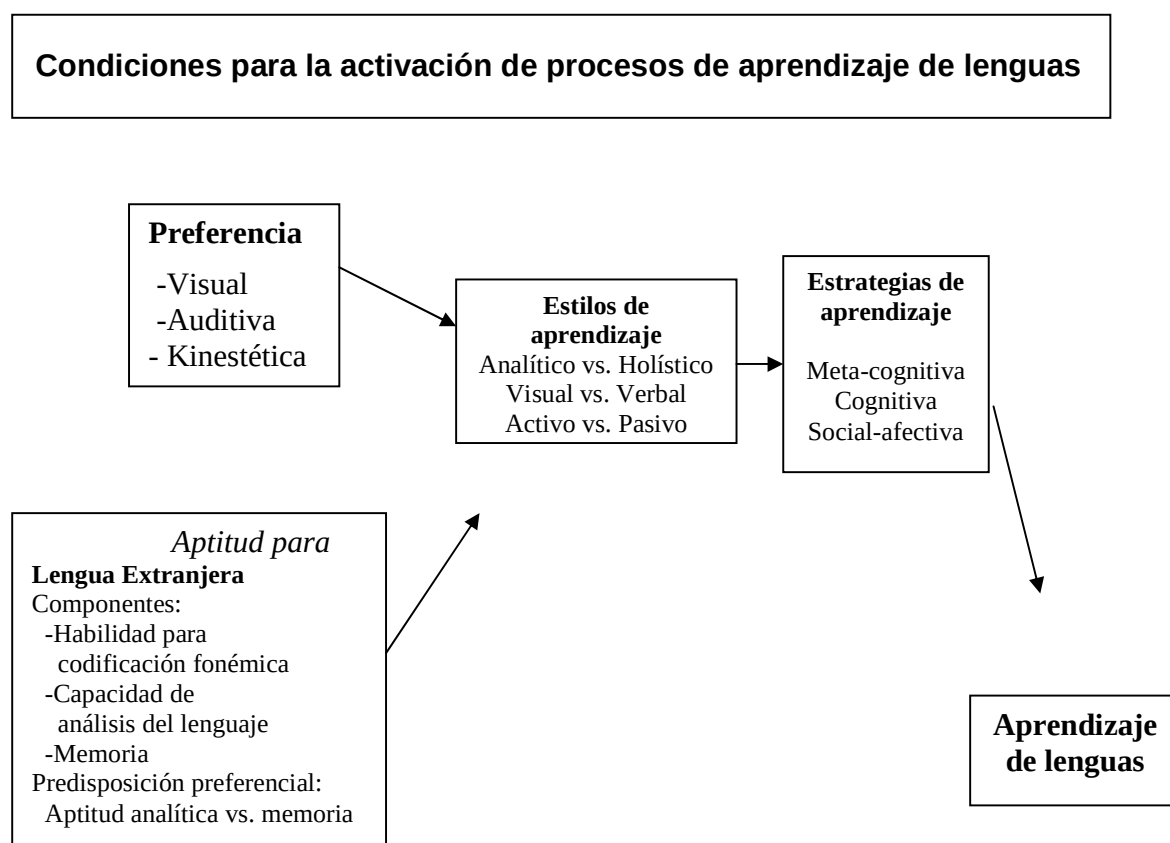
⁷ En vez de modelos de adquisición o aprendizaje de segundas lenguas, Peter Skehan propone un conjunto de principios de procesamiento de lenguaje, como resultado de su amplia investigación en torno a la distinción entre adquisición de lengua materna y adquisición de segundas lenguas.

⁸ Resulta altamente indicativo el hecho de que no solamente los investigadores del campo de la psicología y la lingüística, sino también los del campo de las ciencias sociales, señalen la importancia de la acción comunicativa y la necesidad de un abordaje desde la complejidad. Jürgen Habermas contribuye a la complejización del campo con sus libros: **Teoría de la acción comunicativa I y II**.

⁹ Para una construcción del concepto mediación, consideramos pertinente rescatar las consideraciones que aparecen en el marco común europeo de referencia para el aprendizaje de lenguas, CEF 2001.

CAPÍTULO II: MODELO PEDAGÓGICO Y PROTOTIPO

Esta descripción secuencial de cuatro módulos, como tal, tiene la apariencia de un artefacto inerte. Hace falta un soplo de vida. Es aquí donde cobra valor el tema de la motivación a la que subyacen ciertas condiciones para la activación de los procesos de aprendizaje de lenguas como se muestra en el siguiente esquema:



(Cfr. Skehan 2001: 268).

Con una comprensión de las condiciones que hacen la diferencia entre el papel de los aprendientes, el docente y el diseñador de contenidos digitales para promover el aprendizaje del inglés, todos **estarán en una mejor posición para ensamblar diversas perspectivas** ya que cada aprendiente interactúa y reacciona como un sistema autónomo.

Tener en cuenta las preferencias para identificar los estilos de aprendizaje del aprendiente no significa alimentar la parte fuerte o débil con que se cuenta, simplemente

CAPÍTULO II: MODELO PEDAGÓGICO Y PROTOTIPO

que el aprendiente tome conciencia de sus fortalezas y debilidades e identifique el tipo de insumo que se le está presentando para entender el por qué de la menor o mayor dificultad que experimenta para notar una emisión lingüística desarrollando estrategias reflexivas, reflejas y afectivas para el aprendizaje de lenguas. Asimismo, tomar consciencia de las propias aptitudes lingüísticas para captar y decodificar fonemas, para analizar funciones lingüísticas, facilidad para retener o entender formas lógicas de textos orales o escritos.

Todo el **proceso cognitivo descrito arriba precisa de una motivación** que en parte es individual, en cuanto que es experimentada por el sujeto aprendiente, pero también es social, en cuanto que es alimentada en una relación compleja del aprendiente con su mundo sociocultural. Esto es promovido cuando el aprendiente no se queda en el plano individual de un aprendizaje memorístico, sino que vincula esos procesos de aprendizaje con el mundo vital en las relaciones sociales. Aquí el papel del profesor es el de brindar las actividades de aprendizaje con una orientación hacia la experiencia intersubjetiva al crear entornos reales y virtuales ricos en interactividad y cooperación para ejecutar tareas y proyectos comunes.

Para que la transición de un módulo a otro en los procesos lingüísticos sea eficiente se necesita de un esfuerzo extra, por parte del aprendiente, en la búsqueda de oportunidades para aprender las diversas habilidades lingüístico-comunicativas; **mantener el interés** por lograr un uso exitoso del lenguaje; **encontrar el gusto por aprender** y retarse a sí mismo en la adquisición de léxico y el análisis de la sintaxis para generar sus propios enunciados y **comunicar lo que realmente hay en su mente**, más allá de la repetición de estereotipos. Todo esto bien pudiera ser promovido a través de contenidos digitales enganchadores.

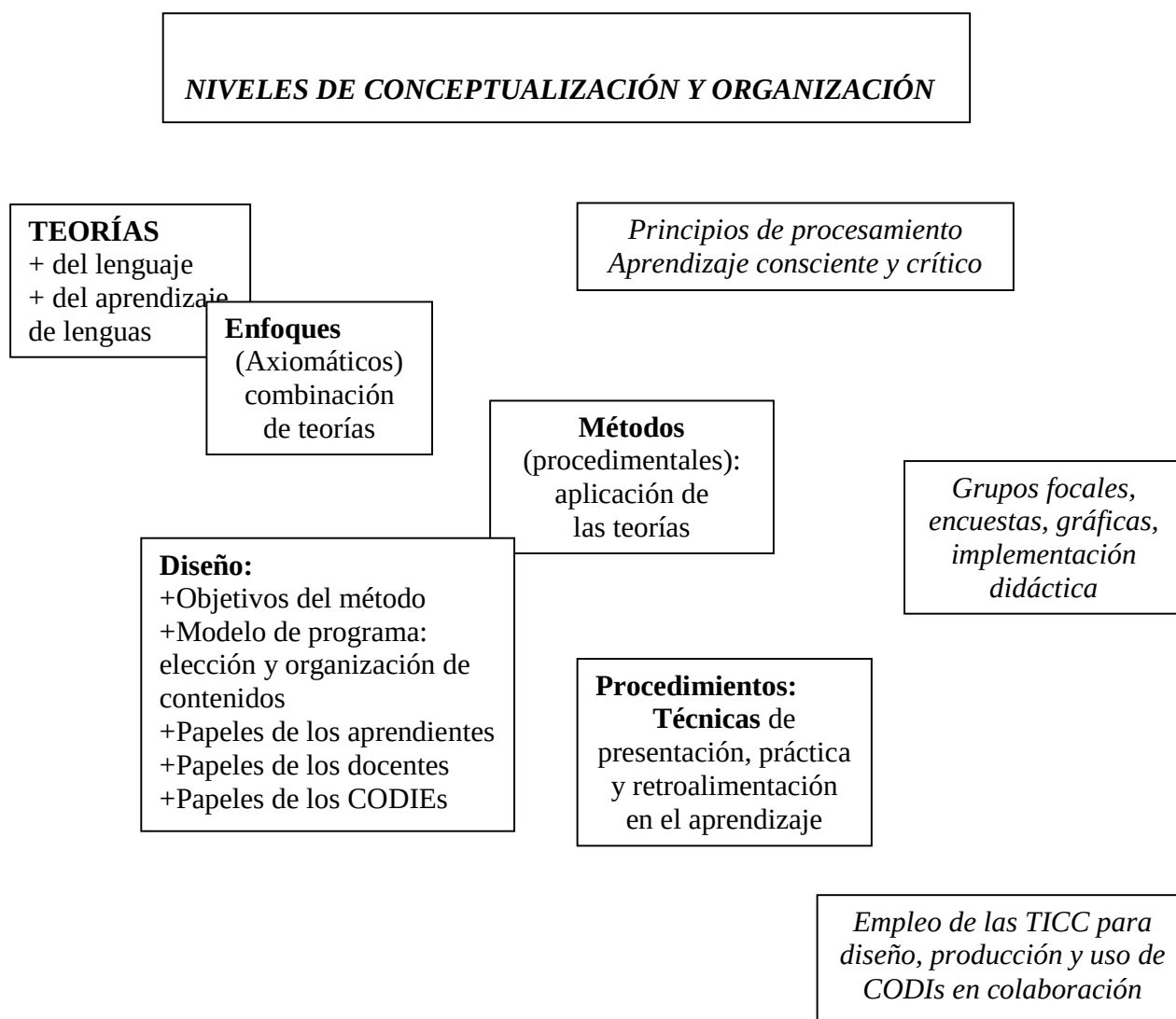
Más allá de las aptitudes, el profesor pudiera **promover actitudes** de los aprendientes que los acerquen a las personas del grupo de la lengua meta con plena consciencia de la alteridad: promover la motivación integrativa despertando en los aprendientes el deseo por **tomar un papel activo** en la comunidad de la lengua meta. Una vía es la creación de comunidades de aprendizaje de aprendientes y nativo parlantes de una lengua meta, o mejor, la **creación de comunidades de aprendizaje pluriculturales** y, por ende, plurilingües.

Finalmente, diseñar contenidos digitales de tal manera secuenciados y adecuados a los aprendientes, que le permitan **transitar por experiencias de aprendizaje que satisfagan su necesidad de logro y autoeficacia**. Formular **instrucciones que planteen metas**

específicas, retadoras y alcanzables en tiempo razonable. Impulsar la autoconciencia de las causas de éxito y fracaso académicos para llegar a controlar los factores internos y externos para que el aprendiente desarrolle un mayor sentido de sus capacidades y **un mejor entendimiento de los pasos necesarios para lograr éxito.**

C. Niveles de conceptualización y organización

La validez y pertinencia del diseño de CODIs requiere de consideraciones teóricas y definiciones conceptuales que den sustento a su metodología lo cual permitirá llegar a un diseño que tome en cuenta el contexto y los aprendientes en sus múltiples situaciones e interacciones para el logro de un aprendizaje significativo.



CAPÍTULO II: MODELO PEDAGÓGICO Y PROTOTIPO

A fines del siglo XIX, ya se hacía referencia a principios generales y teorías relacionadas con interrogantes sobre el cómo se aprenden las lenguas, cómo se representa y organiza en la memoria el conocimiento del lenguaje, o cómo se estructura el lenguaje mismo. Más recientemente,

en 1963, el lingüista americano Edward Anthony, identificaba **tres niveles de conceptualización y organización**, los cuales denominaba: planteamiento o enfoque, método y técnica. Consideraba el **enfoque** como axiomático en referencia a las teorías acerca de la naturaleza del lenguaje y el aprendizaje de lenguas, el cual es fuente de prácticas y principios en la enseñanza-aprendizaje de lenguas. El **método** es considerado procedimental y hace referencia al nivel en el cual la teoría se pone en práctica, en el cual se seleccionan las habilidades particulares a ser aprendidas, el contenido a ser enseñado y el orden en el que el contenido será presentado. Finalmente, la **técnica** es descrita como implementacional y hace referencia a las estrategias para lograr los objetivos inmediatos. (Richards 2001).

Tanto el enfoque como el método se tratan a nivel de **diseño**, en el cual se determinan los objetivos, los programas y contenidos; y se especifican los papeles de maestros, aprendientes y materiales educativos. De esta forma un método se relaciona teóricamente con un enfoque, se determina mediante un diseño y se realiza mediante la implementación de técnicas y procedimientos.

En cuanto a **las teorías del lenguaje**, Jack Richards (2001) distingue tres vertientes que pudieran englobar a los enfoques y métodos actuales en el aprendizaje de lenguas:

1. El **modelo estructural**. El cual considera al lenguaje como un sistema de elementos relacionados estructuralmente por la codificación de los significados.
2. El **modelo funcional**. Este modelo considera al lenguaje como un vehículo para la expresión de significado funcional. Este enfoque enfatiza la dimensión comunicativa y semántica
3. El **modelo interactivo**. Este modelo considera al lenguaje como un vehículo para la realización de relaciones interactivas y para la ejecución de transacciones sociales entre individuos.

Una **teoría del aprendizaje de lenguas** que sustente a un enfoque o método, considera Richards que debiera responder preguntas tales como las siguientes: ¿Cuáles son los procesos psicolingüísticos y cognitivos implicados en el aprendizaje de lenguas? ¿Cuáles son las condiciones que deben satisfacerse para que estos procesos de aprendizaje sean activados?

CAPÍTULO II: MODELO PEDAGÓGICO Y PROTOTIPO

Las **teorías enfocadas en los procesos** construyen en base a los procesos mismos, tales como formación de hábitos, inducción, inferencia, prueba de hipótesis y generalización.

Las **teorías enfocadas en las condiciones**, enfatizan la naturaleza del ser humano y el contexto físico en el cual tiene lugar el aprendizaje de lenguas.

La teoría en sí no dicta un conjunto particular de técnicas y procedimientos. Lo que une la teoría con la práctica (o enfoque con procedimiento) es lo que se denomina diseño.

Para que un enfoque teórico conduzca a un método, es necesario desarrollar un diseño para un sistema de instrucción. El diseño es el nivel de análisis metodológico en el cual se detallan los siguientes aspectos:

- **Objetivos del método.** Diferentes teorías del lenguaje y del aprendizaje de lenguas influyen en el enfoque de un método, esto es, determinan lo que un método se propone lograr.
- **Elección y organización de contenidos:** La organización de contenidos nos da el programa. Los métodos difieren en lo que consideran como de mayor relevancia en torno a lo cual organizar los contenidos.
- **Papeles de los aprendientes.** Estos son los tipos de actividades que llevan a cabo los aprendientes, el grado de control que los aprendientes tienen sobre los contenidos de aprendizaje, los esquemas de trabajo en grupo adoptados, el grado de influencia de los aprendientes entre sí.
- **Papeles del maestro.** Los tipos de funciones que se espera que el maestro cumpla, ya sea como dirigente de la práctica, asesor o modelo; el grado de control que tenga sobre los procesos de aprendizaje; el grado de responsabilidad en la determinación del contenido a ser aprendido; los patrones de interacción que desarrolla entre maestro y aprendientes.
- **Papel de los materiales didácticos.** Especifican el contenido y sugieren la intensidad de cobertura, asignan la cantidad de tiempo y atención requeridos. Algunos métodos requieren el uso de materiales existentes, materiales localizados y la realidad. Algunos asumen materiales a prueba de maestros, los cuales aún los maestros menos preparados puedan enseñarlos. Otros materiales son diseñados para reemplazar al maestro, de forma que el aprendizaje pueda darse independientemente. (cfr. Richards 2001:24ss).

En cuanto a los **procedimientos**, se considera que ellos implican las técnicas, prácticas y comportamientos que operan en la enseñanza de un lenguaje de acuerdo a un método particular. Esencialmente, el procedimiento se enfoca en la manera en que un método maneja las fases de presentación, práctica y realimentación en la enseñanza-aprendizaje de lenguas.

D. Modelo operativo o prototipo

El modelo operativo resultante de la revisión teórico-metodológica previamente reseñada se muestra en el **Anexo VIII**, el cual pretende dar cuenta de la ***complejidad que subyace a los procesos mentales que implican la recepción y emisión del lenguaje***.

El esquema presentado para el análisis de los procesamiento del lenguaje, debido a los límites de la escritura, tiene una apariencia lineal. Sin embargo, es de señalar que dichos procesos en la realidad son un ir y venir a través de los diferentes sistemas con múltiples interrupciones y recurrencias cuya representación gráfica tendría que echar mano de múltiples metáforas.

Ciñéndonos al esquema, partiremos de la ***fase de los sistemas de actuación***. Se trata de la emisión de un texto que puede ser oral (con formas fonéticas), escrito (con formas lógicas: léxicas y sintácticas), icónico (con formas visuales). En el caso de los CODIs, el texto es presentado con herramientas multimedia, las cuales combinan formas fonéticas, visuales y lógicas. Hasta aquí nos estamos refiriendo al insumo (input) el cual deberá ser presentado con la frecuencia y prominencia tales que impacten al aprendiente y logre pasar a la memoria activa.

Pasando a la ***fase donde interviene el sistema cognitivo*** del aprendiente, para facilitar que el aprendiente le saque jugo al insumo (input) y extraiga la sustancia en forma de bolo alimenticio (intake) se requiere del diseño de tareas apropiadas para procesar el insumo lingüístico las cuales deben considerar el nivel de percepción del aprendiente, su agudeza no solo sensorial, sino también cognitiva y las diferencias individuales en cuanto a capacidad de procesamiento del lenguaje. Es aquí donde se recomienda no pedir que vuelen sin alas, lo cual es motivo de frustración desde antes de arrancar. Más bien se trata de proporcionar un insumo bien racionado, bien presentado, apetitoso y masticable. Evitar apresuramientos para una producción de enunciados sin proporcionar el tiempo y los elementos suficientes para ello.

La siguiente ***fase es donde intervienen los sistemas de ejecución***. Se trata del procesamiento del lenguaje echando a andar la memoria; favoreciendo la conciencia ampliada a través de actividades cognitivas para relacionar, realimentar, transformar, generar modelos en base a memoria. En esta fase la memoria a largo plazo proporciona

ayuda a través del sistema analítico basado en reglas sintácticas, semánticas y morfológicas; del sistema de modelos basado en memoria para contextualizar y recuperar trozos de lenguaje estereotipado; del cúmulo de conocimiento esquematizado en procedimientos automatizados.

De los procesos descritos resulta la emisión lingüística en busca de una interlocución, echando mano de los **sistemas de interrelación**. Cuando se trata de la lengua materna por parte de ambos interlocutores, en situaciones normales, la mediación es una misma lengua. En el caso de diferencias lingüísticas se requiere de una mediación más pronunciada. En cualquier caso se presenta, por el lado del emisor, la interfaz articulatoria-perceptiva con características de invariabilidad y simplificación. Por el lado del receptor o interlocutor, la interfaz conceptual-intencional, en donde se requiere de un sistema computacional mínimo para decodificar y recodificar las emisiones recibidas.

Para cada uno de los pasos en el procesamiento del lenguaje y la conciencia ampliada, **se pueden diseñar ayudas en forma de contenidos digitales** para la promoción del aprendizaje de segundas lenguas.

Al final del ciclo se presentan dos alternativas: el cierre del ciclo enviando la emisión al interlocutor original (bucle retroactivo), o lanzando la emisión a nuevos interlocutores (bucle recursivo).

En este esquema se habla predominantemente de interacción comunicativa, pero la **mediación** que aparece poco, puede incrementarse proporcionando CODIs interactivos que hagan más fluida la interacción comunicativa y, asimismo, apoyen al desarrollo de las competencias lingüístico-comunicativas.

E. El por qué y el cómo del diseño de CODIs

1. ¿Por qué diseñar Contenidos Digitales (CODIs)?

En la ponencia intitulada Por qué y cómo diseñar contenidos digitales educativos, la cual fue presentada en el XIX FEULE que se celebró en Colima en 2005, se mencionaron tres razones para dicha praxis ¹⁰ .

¹⁰ Más adelante se muestran diapositivas de dicha ponencia (Cfr. Anexo X)

a. Razones personales

Aquí se está considerando la acepción del vocablo ‘personal’ no como algo particular o individualista, sino haciendo referencia al término ‘personalidad’ que hace alusión a una individualidad consciente de sus derechos y obligaciones. Entonces tendremos, por un lado el derecho a ser informados y, por el otro, la obligación de transmitir al colectivo el conocimiento que generamos o percibimos.

En el campo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación para el Conocimiento (TICC) se pueden, asimismo, considerar dos caras de la moneda: por un lado, las TICC prometen una difusión más rápida y eficiente del conocimiento; por otro lado, un manejo excluyente de las mismas repercute en la profundización de la brecha digital o acceso restringido debido a diferencias económicas, aunado a la tendencia a homogenizar ciertas formas de pensamiento político y social.

Se dice que el 7% de lo que aparece en la Internet es académico, lo demás oscila entre lo comercial y la pornografía (Acuña 2005). Se señala que la implantación de las tecnologías de la información en nuestra vida cotidiana está siendo realizada bajo el parámetro de la lógica del mercado (Lugo y Casado 2004).

Los datos arriba mencionados reflejan la falta de una presencia pedagógica que ejerza una influencia crítica y reguladora de tendencias para

- superar el analfabetismo cultural y científico;
- favorecer una interacción permanente entre formación, trabajo, ocio y participación social;
- fomentar la transdisciplinariedad del conocimiento conformando redes por medio de la organización radial -forma en que se organiza la naturaleza y el pensamiento- (Buzan 1996);
- percibir al nuevo tipo de ciudadano inteligente que demanda contenidos que le permitan vivir mejor. ...habitante inteligente que porta un teléfono celular con la capacidad de transmitir voz, video y datos, convirtiéndose en un comunicador social que transmite en tiempo real los sucesos noticiosos que considera importantes y que a su vez, otros valoran por su espontaneidad y sencillez. (Lugo y Casado 2004);
- propiciar que cada aprendiente alcance el desarrollo máximo de sus capacidades para que integrado en redes de información, conduzca a su pueblo a alcanzar su destino trascendente (Foley y Pastore, 2002).

Hoy en día se está gestando una nueva industria, cuya materia prima es la Información y el Conocimiento que se procesan y convierten en contenidos.

CAPÍTULO II: MODELO PEDAGÓGICO Y PROTOTIPO

La primera fase de la Internet es la de la distribución de servicios. La siguiente fase es la ‘guerra de los contenidos’ donde la lealtad no es al teléfono móvil o a la terminal, sino al contenido que se ofrece. Aparece nuevamente el problema de la ampliación o reducción de la “brecha digital” entre sectores sociales y países. (Lugo 2004:5).

Al surgir un nuevo tipo de industria de producción de contenidos, surgen nuevos retos. Los gestores de contenidos digitales,

sin importar su profesión de origen, deben lograr un dominio “suficiente” sobre las tecnologías digitales para la creación, diseño, organización, procesamiento y divulgación de dichos contenidos. Nos referimos al nuevo tipo de empresa con capacidad para masificar la información, haciendo llegar el conocimiento al mayor número de habitantes del planeta, de una forma clara y comprensible. ...Los ciudadanos del nuevo milenio requieren de la humanización de la tecnología; la inclusión de los valores éticos y morales para el uso de las mismas y el aprendizaje de búsqueda de información útil con el propósito de aumentar la calidad de vida. (Arango 2003, en Lugo 2004:8).

En la Economía de la Información y el Conocimiento los activos a gestionar son los contenidos cuya digitalización permite su entrega a través de medios telemáticos.

En la dinámica de construcción de la sociedad del conocimiento es necesaria la distinción entre Gestión del conocimiento y Generación del conocimiento. La gestión del conocimiento busca sistemas **eficientes** para la producción, distribución y uso del conocimiento, en nuestro caso, los CODIs; el valor de los mismos está dado en su cobertura brindada a un **mayor número de usuarios**.

Por otro lado, la generación del conocimiento se enfoca en la **creación** y el **intercambio de insumos** para la vinculación de comunidades de aprendizaje interesadas en problemas afines; dentro de esta dinámica el valor de los CODIs está dado por su **significatividad** para las comunidades específicas; este enfoque supone, además del uso, una **transformación de la información** que portan los CODIs en nuevos componentes de CODIs más complejos.

b. Razones Institucionales y nacionales

Es agradable percibir que en diferentes instituciones educativas, cada vez más docentes y grupos colegiados pugnan por la profesionalización y la actualización en los

CAPÍTULO II: MODELO PEDAGÓGICO Y PROTOTIPO

diferentes campos del saber con el apoyo de las TICC, lo cual dará como resultado, saberes que redundarán en mayores posibilidades para acceder al conocimiento pertinente para las nuevas generaciones de aprendientes. Claro que la otra cara de la moneda son aquellos privilegiados mezquinos que solo piensan en acarrear agua para su molino. Pero, en vez de preciarse de poseer aguas estancadas, debiera dejarse fluir esas aguas a diferentes lares.

A nivel institucional, cada vez se está dando una mayor apertura al manejo de las TICC en los programas de formación docente, con vistas a su incidencia en el aprendizaje de los alumnos. Reconocemos la labor de las autoridades de instituciones públicas en favor de la actualización y profesionalización de los docentes. Cada vez son más los programas institucionales que contemplan la apertura a los sistemas mixtos de enseñanza, para ofrecer una mayor cobertura y para satisfacer las múltiples demandas de educación a nivel estatal, especialmente las de los menos favorecidos a causa de su ubicación y escasez de recursos.

Por otra parte, ha llegado a nuestras manos el oficio de Recomendaciones emitido por la Subsecretaría de Planeación y Coordinación de la Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación, en la Ciudad de México el día 23 de julio de 2004, el cual hace referencia a los estándares internacionales que en materia de acreditación de conocimientos y docencia de lenguas extranjeras recomienda la Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación.

En dicho documento, Ignacio Villagordoa Mesa, Director General de la DG AIR, presenta los siguientes considerandos:

1. Que el lenguaje es un componente esencial en el desarrollo, ya que a través de él, los individuos pueden comunicar sus necesidades reales y tener acceso a la información que les asista en la toma de decisiones... el aprendizaje de idiomas permite trascender las fronteras de la educación y la cultura, permitiendo el acceso a mejores oportunidades de negocios, de empleo y la positiva convivencia entre individuos de distintas naciones;
2. Que el Programa Nacional de Educación 2001-2006, dispone que la educación comprenderá el desarrollo de habilidades y competencias para responder a las necesidades de la vida contemporánea y que, por tanto, **los alumnos egresarán de la educación básica con el dominio de un segundo idioma**. Que a la vez, se establece como meta lograr que en el 2006 las escuelas públicas de educación media superior cuenten con la **infraestructura básica** para el desarrollo de sus actividades académicas, dentro de las cuales destaca la **existencia de centros de lenguas**.
3. Que es necesario que la enseñanza de lenguas extranjeras se realice con calidad y preferentemente, enfocada a la **obtención de estándares con reconocimiento internacional** que permita a los educandos acceder a mejores

CAPÍTULO II: MODELO PEDAGÓGICO Y PROTOTIPO

oportunidades laborales y educativas, sin perjuicio del invaluable enriquecimiento de su cultura, y

4. Que la DGAIR, ha analizado diversos estándares internacionales de conocimiento del inglés y de la habilidad para enseñarlo, así como estándares de conocimiento de otros idiomas, que estima pueden ser utilizados como referencia para respaldar el perfil mínimo que se requiere para maestros de lengua extranjera; he tenido a bien emitir las siguientes: RECOMENDACIONES.

1.1 Naturaleza Jurídica.

...las autoridades e instituciones del sistema educativo podrán o no adoptar total o parcialmente las presentes recomendaciones, así como variar de ser necesario, los estándares referidos en este documento.

1.2 Actualización.

La DGAIR, actualizará tan pronto lo estime necesario las presentes recomendaciones (<http://www.sep.gob.mx>).

1.3 Niveles de conocimiento de lenguas extranjeras.

En materia de conocimiento de lenguas extranjeras, se recomiendan los siguientes niveles de competencia:

Nivel	Descripción
10	USUARIO NATIVO. Este nivel de competencia corresponde a personas educadas al menos hasta el nivel superior, que hablen el idioma de forma nativa; esto es, a personas que nacieron, crecieron y fueron educadas por al menos dieciocho años en países en los que el idioma en cuestión es oficial o constituye la primera lengua.
9	USUARIO EXPERTO. El usuario es capaz de utilizar el lenguaje en una amplia gama de formas culturales apropiadas. Los usuarios en este nivel son capaces de mejorar el uso del lenguaje al ampliar su vocabulario y refinar su uso y dominio del estilo y registro, más que mejorar o aprender sobre nuevas áreas gramaticales. Los usuarios que alcancen este nivel son capaces de realizar trabajo académico de alto nivel en la lengua correspondiente.
8	Usuario Avanzado:
7	Usuario Competente:
6	Usuario Intermedio: Los usuarios de este nivel tienen la capacidad de enfrentar situaciones que requieren un uso predecible del lenguaje, pueden leer libros de texto y artículos simples, así como escribir cartas personales sencillas, o realizar notas durante una reunión. Los usuarios comprenden un amplio vocabulario y son capaces de utilizar estilos apropiados de comunicación para una variedad de situaciones. Inician a detectar aún más que simples hechos y son capaces de detectar opiniones, actitudes y estados de ánimo en el lenguaje hablado y escrito. Este nivel, corresponde al nivel de competencia “L2” utilizado por la Asociación de Evaluadores de Idiomas en Europa –The association of Language Testers in Europe (ALTE)-. A la vez, este nivel corresponde al nivel B1 del Consejo de Europa descrito en el Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas; aprendizaje, enseñanza y evaluación –Common European Framework of Referente for Languages: learning, teaching, assessment.

CAPÍTULO II: MODELO PEDAGÓGICO Y PROTOTIPO

	En general, el usuario tiene un efectivo dominio del lenguaje aunque con imprecisiones, impropiedades y malentendidos. El usuario puede utilizar y comprender lenguaje complejo, particularmente en situaciones familiares.
5	Usuario Modesto ...
4	Usuario General ...
3	Usuario Básico ...
2	Usuario Intermitente ...
1	Usuario Inicial ...
0	No usuario ...

1.4 Niveles ideales de conocimiento de lenguas extranjeras recomendados ...se recomienda que los educandos alcancen los siguientes niveles ideales de competencia, en al menos una lengua, preferentemente en el inglés, a la conclusión de los tipos y niveles educativos que se indican:

Nivel Educativo	Nivel Ideal de Competencia
Nivel Maestría	(9) Usuario Experto
Nivel Licenciatura	(8) Usuario Avanzado
Nivel Profesional Asociado o Técnico Superior Universitario	(7) Usuario Competente
Tipo Medio Superior	(6) Usuario Intermedio
Nivel Secundaria	(5) Usuario Modesto
Nivel Primaria 6º Grado	(4) Usuario General
Nivel Primaria 3º Grado	(3) Usuario Básico
Nivel Preescolar	(2) Usuario Intermitente

1.5 Perfiles recomendados en la docencia de lenguas extranjeras ... se recomiendan como objetivos mínimos los siguientes perfiles a cumplir por los planes y programas diseñados para la acreditación o formación de docentes de un lenguaje:

Nivel	Perfil del Egresado
Maestría	Como mínimo el nivel 9 de competencia en el conocimiento del lenguaje que imparte. Capaz de acreditar un estándar internacional de muy alto nivel en la enseñanza de lengua extranjera o segunda lengua (Estándar de Docencia Nivel A).
Licenciatura	Como mínimo el nivel 9 de competencia en el conocimiento del lenguaje que imparte. Capaz de acreditar un estándar internacional de alto nivel en la enseñanza de lengua extranjera o segunda lengua (Estándar de Docencia Nivel B).
Técnico Sup. Univ.	Como mínimo el nivel 8 de competencia en el conocimiento del lenguaje que imparte. Capaz de acreditar un estándar internacional de alto nivel en la enseñanza de lengua extranjera o segunda lengua (Estándar de Docencia Nivel B).
Profesional Técnico (Tipo	Como mínimo el nivel 7 de competencia en el conocimiento del lenguaje que imparte. Capaz de acreditar un estándar internacional de nivel intermedio en la enseñanza de lengua extranjera o segunda lengua

CAPÍTULO II: MODELO PEDAGÓGICO Y PROTOTIPO

Medio Superior)	(Estándar de Docencia Nivel C).

2.1 Estándares de conocimiento del inglés recomendados

Se recomiendan para acreditar los niveles de competencia señalados, los siguientes:

Nivel / Descriptor	
9 Experto	CAEL (Canadian Academia English Language Assessment / The University of Carleton: 81 a 90 puntos CB TOEFL /ETS – Educational Testing Service: 280 a 300 puntos (Versión Internacional por Computadora) CPE (Certificate of Proficiency in English) / The University of Cambridge IELTS (Internacional English Language Testing System) / UC TOEFL 650 a 677 puntos (Versión Internacional Escrita) TRINITY COLLEGE LONDON (Graded examinations in spoken English for internacional students): Grados 11 y 12
8 Avanzado	
7	
6	BEC Preliminary (Business English Certificate) The U. of C. CAEL (Canadian Academia English Language Assessment/ The U. of Carleton: 60 a 69 puntos. CB TOEFL / ETS: 213 a 247 puntos (V. I. p Computadora) ICE I (Integrated Skills in English Examination I) Trinity C. London IELTS / The U. of Cambridge PET The U. of C. TOEFL /ETS 550 a 599 puntos (V I Escrita) mas 4.5 en el TWE TRINITY COLLEGE LONDON (Graded examinations in spoken English for internacional students): Grados 5 a 6.
5	
4	
3	
2	
1	

2.2 Estándares de docencia de inglés recomendados.

... se recomiendan para acreditar los niveles de competencia señalados, los siguientes:

Estándar de Docencia Nivel A	DELTA (Diploma in Teaching English to Speakers of Other Languages) University of Cambridge. DOTE (Diploma for Overseas Teachers of English) U.C. LTCL Diploma TESOL (Level 5 Licentiate Diploma in Teaching English to Speakers of Other Languages) Trinity Collage London.
Estándar de Docencia Nivel B	BCCTE (British Council Certificate in Teaching English) The British Council

CAPÍTULO II: MODELO PEDAGÓGICO Y PROTOTIPO

	CELTA (Certificate in Teaching English to Speakers of Other Languages) U.C.
Estándar de Docencia Nivel C	Diploma in English as a Foreign Language.

Para validar los estándares se proponen únicamente instituciones extranjeras. ¿No existen instituciones nacionales que puedan acreditar satisfactoriamente a nuestros docentes, así como a nuestros alumnos? ¿Seguimos dependiendo totalmente de la evaluación que viene de otros países, la cual sigue siendo extremadamente onerosa? El negocio lo tienen bien monopolizado en otro lado y lo seguimos permitiendo.

Por lo pronto el documento muestra meramente ‘recomendaciones’. Sin embargo, ya en el considerando No.2 claramente habla del plan 2001-2006 para que al término del mismo se cuente con una infraestructura que permita acceder a tales estándares. ¿Es suficiente el tiempo (2006) para lograr esa meta?

c. Razones de carácter Internacional

En Europa se ha planteado la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior. Dicho proyecto tiene su raíz en el acuerdo firmado en París por los países de Francia, Alemania, Reino Unido e Italia (Declaración de La Sorbona, 1998). Al año siguiente, siguiendo con ese proceso unificador se celebró la conferencia de Bolonia (1999) en donde se destacan los siguientes acuerdos ratificados por 29 estados:

- La adopción de un sistema comparable de titulaciones.
- La adopción de un sistema de estudios basado en dos niveles: grado y postgrado.
- El sistema de créditos europeo (European Credits Transfer System –ECTS-) como valoración del crédito universitario igual para todos los países.
- La eliminación de las barreras educativas existentes entre países europeos, promoviendo la movilidad de estudiantes, profesores e investigadores.
- La promoción del aprendizaje continuado (lifelong learning). (Mendaña 2004:1).

Asimismo, en América latina se han dado los siguientes pasos:

- En noviembre de 2002, en Cartagena de Indias, Colombia, las universidades de España, Portugal y América Latina constituyeron el Consejo Universitario Iberoamericano (CUIB) el cual pretende promover la creación y consolidación de un Espacio Iberoamericano de la Educación Superior y la Investigación.
- En febrero de 2004, 165 universidades iberoamericanas firmaron la Declaración de Compostela, para fomentar la movilidad y cooperación educativa

CAPÍTULO II: MODELO PEDAGÓGICO Y PROTOTIPO

entre Europa y América Latina y la creación de un sistema de créditos común parecido al ECTS europeo.

- En la III Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno de los países de América Latina y el Caribe y Unión Europea (ALC-UE), celebrada en Guadalajara, en mayo de 2004, las universidades iberoamericanas y europeas suscribieron un Convenio Marco de Colaboración cuyo objetivo principal es contribuir a la construcción de un espacio común de la educación superior y la investigación.

Abundando en el tema del sistema europeo de transferencia de créditos (European Credits Transfer System, ECTS) tenemos lo siguiente:

- El Real Decreto de 5 de septiembre de 2003 define el ECTS como “la unidad de medida del haber académico en la que se integran las enseñanzas teóricas y prácticas, así como otras actividades académicas dirigidas, con inclusión de las horas de estudio y de trabajo que el estudiante debe realizar para alcanzar los objetivos formativos propios de cada una de las materias del correspondiente plan de estudios”. (BOE).
- Cada ECTS se compondrá de 25 o 30 horas de trabajo, estableciendo en 60 créditos el trabajo total de un alumno a tiempo completo durante un curso académico.
- En el nuevo sistema educativo se valorará principalmente el trabajo personal del alumno, el que se realiza mediante actividades no presenciales. La programación de las asignaturas deberá tener en cuenta estas consideraciones y el profesorado deberá incluir no sólo las horas de docencia sino también el tiempo dedicado a organizar, orientar y supervisar el trabajo de los alumnos. De hecho, las horas de docencia teórico-prácticas no podrán superar el 50% de los créditos asignados a cada materia.
- Esta nueva unidad de medida conlleva un nuevo modelo educativo basado en el trabajo del estudiante y en la adquisición de competencias y destrezas y no en las horas de clase. Además, para facilitar el aprendizaje interdependiente del alumno y la valoración de su trabajo personal y de sus actividades no presenciales, se requieren nuevas metodologías de enseñanza con apoyo en la tecnología.

Es importante señalar que la Internet presenta una fuente de información y de recursos en cuanto que es:

- un canal de comunicación y colaboración;
- una herramienta para generar nuevos escenarios formativos para flexibilizar el acceso a la formación;
- un activador del aprendiente convirtiéndolo en protagonista del proceso de aprendizaje, quedando el docente como guía o facilitador en dicho proceso; etc.

En resumen, se tienen suficientes razones para diseñar contenidos digitales como una manera de ejercer nuestra libertad para intercambiar saberes en la dinámica de la actualización y profesionalización del quehacer académico. Todo ello con el fin de habilitar

a nuestros estudiantes con las competencias lingüístico-comunicativas que requieren los tiempos actuales para estar al nivel de sus coetáneos.

2. ¿Cómo diseñar CODIs?

En general se consideran como pasos fundamentales en el diseño de materiales, que en nuestro caso son los contenidos digitalizados (CODIs), lo siguientes:

- Concepción: elaboración de guiones didácticos para satisfacer necesidades de los aprendientes y en coherencia con planes y programas curriculares.
- Desarrollo: análisis de los guiones didácticos por el equipo de desarrollo de materiales para su aprobación. Elección del software pertinente.
- Seguimiento: procesos de ejecución, validación y evaluación para una mejora permanente (desde los puntos de vista pedagógico e informático).

a. Concepción

En esta fase el profesor o equipo de trabajo elabora un esquema conceptual, para lo cual toma en consideración las necesidades didácticas de los aprendientes, y lo propone a la manera de una secuencia de experiencias didácticas en un ambiente abierto a la interacción.

A partir del esquema conceptual se crea un guión que incluyendo actores, escenario y un personaje central. Este guión para que sea didáctico deberá aprovechar a los protagonistas en movimiento (lenguaje no verbal) y acomodar textos (lenguaje verbal) en secuencias interesantes, accesibles y con posibilidades de interactividad para el aprendiente.

Todo esto implica tomar en cuenta las características del aprendiente; los objetivos curriculares; las estrategias que permitirán alcanzar los objetivos; las competencias dadas y las por desarrollar; las actividades de aprendizaje necesarias para consolidar la construcción de conocimiento por parte del aprendiente.

El tipo de objetivos por alcanzar se relacionan directamente con el desarrollo de competencias generales y competencias comunicativo-lingüísticas. Así, dentro de las competencias generales, tenemos la erudición o conocimiento declarativo; el saber hacer que incluye habilidades sociales, vitales, de esparcimiento e interculturales; saber ser, lo cual implica el despliegue de una personalidad con actitudes de apertura, flexibilidad y tolerancia; saber aprender con capacidad para percibir la complejidad del mundo y de las

CAPÍTULO II: MODELO PEDAGÓGICO Y PROTOTIPO

personas y tener conciencia de los procesos mentales que subyacen al lenguaje y a la intercomunicación. En cuanto a las competencias comunicativo-lingüísticas, se sugiere plantear objetivos que conduzcan a desarrollar las competencias lingüísticas, tales como la léxica, la gramática, la semántica, la fonológica, la ortográfica y la ortoépica; las competencias sociolingüísticas las cuales abarcan: marcadores lingüísticos; expresiones de sabiduría popular; notar las diferencias de registro, dialecto y acento regional; las competencias pragmáticas: apercebir al aprendiente acerca de los principios que subyacen a los mensajes (competencia discursiva); el uso correcto del discurso hablado y los textos escritos (competencia funcional).

Una vez definidos los objetivos se hace un bosquejo donde se distribuyen imágenes, sonido, textos, colores, videos con amplias descripciones para que el equipo diseñador pueda interpretar la intencionalidad del concepto y lo traduzca en CODIs. Hasta donde sea posible el profesor o equipo de trabajo producirá textos que describan tipos de dibujos, títulos, textos, animación, audio, video y ambiente. Además, especificará el tipo de interacción que se espera entre el CODI y el aprendiente. Asimismo, indicará las múltiples opciones de navegación a través de ligas y el tipo de mensajes que el software emitirá para estimular estrategias de descubrimiento y la autoestima del aprendiente.

b. Desarrollo

Esta es la segunda fase en el diseño de CODIs. Una vez entregado el guión al grupo de desarrollo, que idealmente estaría integrado por profesores, pedagogos y diseñadores, el guión es analizado para afinar aspectos pedagógicos y de diseño. El siguiente paso lo dan los diseñadores que, con ayuda de los programas adecuados, crean un ambiente dentro del cual se escenifica el guión en cuestión. En ausencia de un grupo de desarrollo, el profesor puede hacer uso de programas amigables para crear sus propios ambientes educativos.

De entre los programas más amigables tenemos el Power Point con el cual podemos combinar texto, gráficos, sonido y animaciones. Para elaborar exámenes de opción múltiple se puede manejar el Front Page o programas gratis como el Hot Potatoes. Un software que puede combinar archivos grandes y reducir su extensión, es el Macro Media Flash, con el cual puede uno producir textos interactivos. Para la creación de videos propios, las videocámaras digitales actuales traen ya sus programas para edición en formato grabable en

CAPÍTULO II: MODELO PEDAGÓGICO Y PROTOTIPO

CD o DVD. Ejemplo de esos programas es el Picture Package y el Movie Maker. En la elaboración de tales materiales se oscila entre objetos mediáticos, objetos instruccionales y contenidos digitales. En apariencia son los mismos, la diferencia esta en la intencionalidad didáctica que viene desde la concepción del CODI.

Con respecto a la intencionalidad didáctica es importante tomar en cuenta ciertos principios. Por ejemplo, que para enganchar la atención del aprendiente el primer paso es trabajar con sus representaciones mentales antes que su exposición al texto (oral o escrito); luego sensibilizar al aprendiente personalizando la trama del texto moviendo su parte afectiva y, después de esos pasos, invitar al análisis de las formas lingüísticas de acuerdo al nivel del aprendiente y en concordancia con el currículo institucional. Para la realización de este trabajo secuenciado la Profa. Viviana Castilla ¹¹, traduciendo consideraciones emitidas por Tomilson (1998), nos sugiere dos marcos de trabajo para el diseño de materiales: uno basado en el uso de textos y otro enfocado en tareas. Aquí nos referiremos al primero.

El ***marco de trabajo basado en textos*** destaca el potencial que ciertos textos, orales o escritos, tienen para establecer un compromiso, esto es, hacer que el aprendiente esté dispuesto a invertir energía y atención en experimentar el texto interactuando con todos sus sentidos, sentimientos e intuiciones para lograr una representación personal del mismo.

¹¹ La Profa Viviana Castilla con autorización del autor, presenta en Gilbon 2005, 39-62, la traducción del capítulo 6 “Developing Principled Frameworks for Materials Development”, de Tomlinson, B. (2003) Materials Development in Language Teaching. Cambridge, CUP.

CAPÍTULO II: MODELO PEDAGÓGICO Y PROTOTIPO

MARCO DE TRABAJO CON BASE EN TEXTOS

ETAPA	PROCEDIMIENTO	PRINCIPIOS	OBJETIVOS
Recolección de textos	Encuentre o elabore textos con potencial para ‘compromiso’ escritos o auditivos)	La atracción afectiva es requisito para un aprendizaje durable; si el lector vive dentro del texto, internaliza imágenes sensoriales y estímulos afectivos	Crear una colección de textos que permitan interacción entre ellos y los sentidos, sentimientos e visiones del receptor
Selección de textos	Seleccione un texto de nivel y tema adecuado para un grupo meta	Los textos deben relacionarse con los intereses y expectativas del grupo meta	Encontrar textos atractivos para el grupo meta relacionados con sus vidas y su visión del mundo, según su edad y madurez cognitiva y emocional
Experiencia con el texto	Lea o escuche el texto de manera experiencial para involucrarse con él: prediciendo, visualizando	La aprehensión del texto debe ocurrir antes de la comprensión: empezar en la mente antes de abrir el texto	Empezar con una experiencia propia a la que se pueda ayudar a los alumnos a aproximarse con pausas para predecir
Actividades de preparación	Diseñe actividades que preparen mentalmente a los alumnos para enfrentar al texto	El proceso multidimensional de enfrentar un texto involucra imágenes sensoriales, lenguaje interno, y establece conexiones afectivas y cognitivas	Ayudar a los alumnos a experimentar un texto en la lengua meta de un modo multidimensional: activar conexiones mentales; visualizar; pensar y crear
Actividades experienciales	Cree actividades para que los alumnos procesen el texto mediante experiencias mientras lo leen o escuchan	Los aprehendientes de L2 tienden a procesar un texto a manera de estudio para intentar comprenderlo en su totalidad; es necesario un cambio	Ayudar a los alumnos a que no estudien un texto sino que se involucren con él experiencialmente: que compartan; actúen; den su versión final del texto
Actividades de aprehensión del contenido o en respuesta a información	Idee actividades que ayuden a los alumnos a articular y desarrollar representaciones mentales de un texto y que las manifiesten a través de dibujo y actuación	El aprendizaje se facilita cuando se parte de lo que los alumnos conocen y comprenden; en el proceso de compartir representaciones con compañeros se extienden y profundizan las propias	Motivar a los alumnos a procesar sus representaciones del texto y no el texto en sí. Motivarlos a sentirse relajados y seguros sobre sus respuestas al texto mediante reflexión y discusión
Actividades de desarrollo	Invente actividades que ayuden a los alumnos a utilizar sus representaciones del texto como base para actividades de producción lingüística	Las conexiones mentales facilitan el aprendizaje	Ayudar a los alumnos a expresarse utilizando la lengua meta de manera creativa. Utilizar las representaciones del texto para una producción significativa de la lengua meta, personalizando.
Actividades en respuesta a la información lingüística de entrada	Planee actividades que permitan al alumno volver al texto y descubrir patrones de uso de la lengua en el texto	Ayudar a los alumnos a hacer inferencias o descubrimientos por sí mismos, es una manera efectiva de promover el aprendizaje duradero	Inducir a los alumnos a desarrollar habilidades de análisis y a inferir o descubrir los propósitos y el lenguaje del texto, mediante tareas como: entrevistas con los personajes, el autor; debates
Pilotaje	Pruebe los materiales con un grupo meta	El adecuar los materiales a las necesidades y deseos de los alumnos es un proceso continuo y dinámico	Saber qué tan utilizables y atractivos son los materiales
Evaluación	Utilice cuestionarios, entrevistas y análisis del trabajo de los alumnos para conocer el efecto que los materiales tuvieron en ellos	Dar a los alumnos la oportunidad de evaluar su proceso de aprendizaje no sólo los informa sino también los motiva y estimula	Demostrar a los alumnos que son respetados y conocer el efecto que los materiales tuvieron sobre ellos
Revisión	Produzca una versión mejorada de los materiales	Los profesores y diseñadores de materiales necesitan mejorar constantemente sus materiales para lograr ajustarse mejor a las necesidades y deseos de sus alumnos	Hacer coincidir las necesidades y deseos de los alumnos

En cuanto al uso del marco de trabajo Tomlinson señala que no es necesario seguirlo al pie de la letra sino dependiendo de las necesidades, características y expectativas de cada grupo en particular.

c. Seguimiento

El seguimiento de un producto digital puede efectuarse tanto desde el punto de vista didáctico, como desde el punto de vista informático. Dicho seguimiento comprende la validación, la evaluación y la actualización.

La validación se inicia con el análisis del guión en donde se vierten sugerencias y críticas para afinar los diferentes aspectos de la propuesta didáctica. Una vez desarrollado el CODI se recomienda, en primera instancia, la validación informática. Al realizar una serie de pruebas se señalarán las incoherencias del programa, las limitaciones de interactividad entre el CODI y el aprendiente a través de la simulación de uso. El siguiente paso es la validación didáctica mediante un análisis de la información registrada y el ordenamiento secuencial de la misma. Valorar si se alcanzan los objetivos trazados a través de actividades suficientes y adecuadas. Si las formulaciones de los mensajes y las instrucciones son comprensibles para los aprendientes. Tales críticas se toman en consideración para realizar los arreglos necesarios.

En el transcurso que va del período de validación y retroacción hasta la evaluación final del material elaborado en forma de CODI, éste pasa por ser piloteado con grupos seleccionados de aprendientes, a quienes se les solicita su opinión a través de encuestas y entrevistas para mejorar el CODI antes de su liberación para un uso de más amplia cobertura.

En la valoración de los materiales pueden servir los marcos de trabajo para el desarrollo de materiales derivados de la teoría y la investigación sobre la adquisición y aprendizaje de segundas lenguas, como los propuestos por Tomlinson (2003:7ss). Dicho autor considera que para facilitar el aprendizaje de lenguas es importante conjuntar la experiencia de los maestros de lenguas con los avances de los investigadores en lingüística aplicada para el diseño de materiales que reúnan las siguientes características: (Gilbon et al 2005)

- Lograr un impacto en la atención del aprendiente
- Promover el aprendizaje por descubrimiento
- Optimizar el potencial intelectual y afectivo del aprendiente
- Permitir el período silencioso en las primeras fases del aprendizaje
- Tener presente los diferentes estilos de aprendizaje de los aprendientes
- Tener en cuenta que los efectos positivos del aprendizaje generalmente no se manifiestan de inmediato
- Enfocar la atención del aprendiente en los rasgos lingüísticos del insumo
- Proporcionar al aprendiente oportunidades para utilizar la lengua meta con fines comunicativos

CAPÍTULO II: MODELO PEDAGÓGICO Y PROTOTIPO

- No enfrascarse en la práctica controlada
- Presentar al aprendiente contenidos relevantes, útiles y a su nivel de asimilación

Otros principios para el desarrollo de materiales han sido formulados en forma de ‘guías de redacción del material’ como los propuestos por Bell y Coger (1998:122, citado en Gilbon 2005):

- Flexibilidad
- Transitar del texto a la lengua
- Contenido atractivo para el aprendiente
- Utilizar un lenguaje natural
- Enfoques analíticos
- Énfasis en el repaso
- Práctica personalizada
- Habilidades integradas
- Balance de los enfoques
- Desarrollo del aprendiente
- Respeto profesional

Por su parte Nunan (1998) considera que los materiales deben cumplir con seis principios:

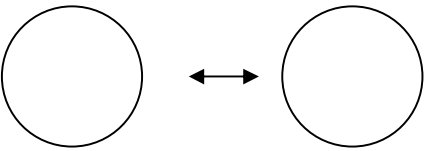
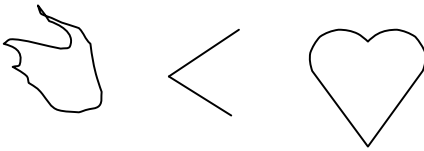
- Estar claramente ligados al currículum del que derivan
- Ser auténticos, tanto en términos de texto como de tarea
- Estimular la interacción
- Permitir a los aprendientes el enfocarse en aspectos formales de la lengua
- Motivar al aprendiente a desarrollar técnicas de aprendizaje y habilidades al aprender
- Motivar al aprendiente a aplicar sus habilidades más allá del salón de clase

Para la planeación de materiales es indispensable tomar en cuenta las necesidades que los aprendientes tienen al aprender un idioma, como son: la necesidad de comunicarse; la necesidad de lograr metas a largo plazo; la necesidad de información; la necesidad de autoestima y autorrealización; la necesidad de intercambio afectivo y satisfacción personal.

En cuanto al concepto general de la evaluación es esclarecedora la distinción que Michael Scriven (1989) ¹² hace entre la evaluación clásica y la evaluación formativa como se muestra en el siguiente esquema.

¹² Para la evaluación en general la lectura de Michael Scriven es muy conveniente. Confrontar **Evaluación sistemática**, de Stufflebeam y Shinkfield. Actualmente se puede consultar por Internet un foro de e-learning fundado por dicho autor . (International Forum of Education, Technology and Society, ifets.ieee.org).

CAPÍTULO II: MODELO PEDAGÓGICO Y PROTOTIPO

EVALUACIÓN CLÁSICA	EVALUACIÓN FORMATIVA
El objetivo es determinar si las metas fueron alcanzadas; verificar que se haya cumplido con un programa previamente planeado.	El objetivo es proporcionar información continua para llevar a cabo proyectos; validar contenidos y perfeccionar procesos de desarrollo; cuestionar el sentido de las actividades de formación.
Los procedimientos suponen homogeneidad entre modelo-programa y evidencias reportadas.	Los procedimientos suponen temporalidad, multi-referencialidad e intersubjetividad a través de testimonios y representaciones.
La noción de proyecto consiste en suponer que la meta es el modelo. El apego a un programa normativo satisface los requerimientos del instrumento de control.	La noción de proyecto implica superar el modelo al proponer alternativas que mejor satisfagan los requerimientos del contexto social particular.
 Modelo Perfecto = Calcar el modelo	 Modelo Perfectible < Trascender modelo

CAPÍTULO III: EXPERIMENTACIÓN, PILOTAJE Y CORRECCIONES

A. Primeros pasos en el diseño de CODIs

1. Esquemas mínimos de pronunciación

Como quedó explicado en el capítulo I de este trabajo, a mediados del siglo XIX la demanda creciente de comunicación oral en diversas lenguas europeas llevó a la fundación de la Asociación Internacional de Fonética en el año 1886. A partir de entonces, se han hecho investigaciones que han dado como resultado tratados de fonética y fonología. Todo ello con el fin de facilitar el aprendizaje de segundas lenguas.

En cuanto al aprendizaje del inglés dentro de las competencias lingüísticas se contempla la competencia fonológica la cual implica un conocimiento y una habilidad para percibir y producir fonemas, reconocer la composición fonética de las palabras e identificar las reducciones fonéticas, entre otras habilidades.

De ahí mi inquietud por didactizar la fonología, a través de esquemas mínimos de pronunciación para sentar las bases de una adecuada percepción de las formas fonéticas de los textos hablados e, incluso, escritos.

En el año 2003, por primera vez envié una ponencia a la Sociedad Mexicana de Computación en Educación ¹, la cual hacía referencia a la producción de Contenidos Digitales. Ya que fue aceptada, me dediqué a hacer realidad lo que había imaginado: hacer accesible cierta información que me parece indispensable para impulsar el desarrollo de la competencia fonológica. El tema a tratar: el sonido de las vocales. El objetivo a lograr con el uso interactivo del CODI: que el aprendiente sea capaz de leer los símbolos fonéticos de las vocales que aparecen en los diccionarios.

¹ Cf. Memorias del XIX Simposio Internacional de Computación en la Educación, SOMECE 2003.

CAPÍTULO III: EXPERIMENTACION, PILOTAJE Y CORRECCIONES

Para despertar el interés del aprendiente el Contenido Digital (CODI) denominado ‘Pronunciation’ inicia con una diapositiva acerca del sonido de vocal más común en inglés: el sonido ‘schwa’. A manera de broma se pone un perro de raza boxer llenando la mitad de la pantalla con cara de pocos amigos (pues el sonido ‘schwa’ se asemeja a un ligero gruñido de perro).

En la siguiente diapositiva se muestra un esquema simplificado de los sonidos largos y los sonidos cortos de las vocales para hacer notar la diferencia de pronunciación y para mostrar la forma como se simboliza en los diccionarios el sonido largo (con un guión encima de la vocal), asimismo, se explica que el sonido largo de la vocal coincide con la forma como ésta se deletrea.

La diapositiva consecutiva muestra unos pares de palabras que tienen las mismas vocales escritas pero cuya pronunciación es diferente. Esto para explicar que ninguna de las letras del alfabeto tiene una sola pronunciación.

Enseguida se presenta una diapositiva que ofrece información sobre la cantidad de sonidos de vocal en inglés. Señala que el alfabeto fonético internacional distingue 52 sonidos usados en inglés, a diferencia del italiano que maneja 27 o del hawaiano que cuenta únicamente con 13 sonidos.²

La diapositiva que sigue trata de la tendencia a articular mal las cosas que son más familiares a nosotros, mostrando algunos ejemplos. La penúltima diapositiva toca el punto de las rimas y los ritmos del verso histórico. Se hace un poco de historia en relación al cambio en los sonidos. Se comenta que, en un período relativamente corto, los sonidos de vocal largos en inglés cambiaron sus valores moviéndose hacia delante y hacia arriba en la boca.

La última diapositiva cierra el CODI con un poema que tiene rima y ritmo escrito en el siglo XIX por James Thomson.³

La información que nos proporciona el Contenido Digital llamado ‘Pronunciation’, si únicamente se nos brindara de manera verbalizada, resultaría un discurso largo y tedioso. Sin embargo, dicho CODI compuesto de imagen y sonido y dispuesto con cierto grado de interactividad, resulta interesante e instructivo para un buen número de aprendientes.

² Ver Bryson, Hill, Mother Tongue, The English Language. (1991:79).

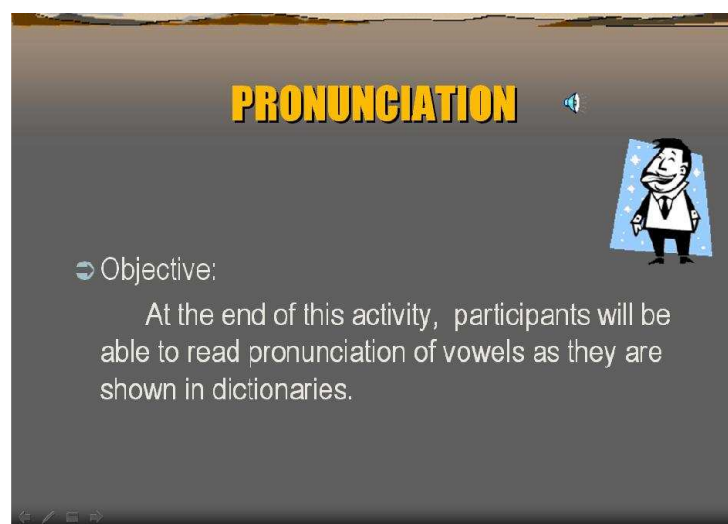
³ Ver Pretor, Clifford H. y Betty Wallace Robinett (1972:39).

CAPÍTULO III: EXPERIMENTACION, PILOTAJE Y CORRECCIONES

Una de las tareas del profesionalista en la enseñanza de lenguas extranjeras es planear y promover las actividades didácticas necesarias para que los aprendientes desarrollen la competencia comunicativa en la lengua extranjera meta. El aprendiente, por su parte, mostrará tal competencia a través de un **comportamiento verbal** en L2.⁴

Si bien el **lenguaje humano** es la facultad de hablar, común al género humano, **cada lengua o idioma** es un producto social de esa facultad del lenguaje; es un sistema gramatical que posibilita a los miembros de una comunidad lingüística comunicarse bajo un mismo **sistema de reglas fonológicas, morfológicas, sintácticas y semánticas**.

Por su parte, **el habla** es la actuación individual y concreta del sistema de signos lingüísticos comunes que constituyen una lengua como el inglés o el español. Para llegar a la actuación individual en el habla inglesa el aprendiente necesita percatarse del sistema de reglas fonológicas que de manera intuitiva han asimilado los hablantes nativos, pero que para un extranjero pueden pasar inadvertidas. De ahí el interés por promover un acercamiento analítico a los fonemas propios de la lengua inglesa mediante el siguiente contenido digital denominado: **pronunciación**.



Se establece un objetivo apetecible y alcanzable: ‘Al término de esta actividad, los participantes serán capaces de leer la pronunciación de las vocales como se muestran en los diccionarios.

Este primer dato es de gran impacto para los que no lo conocen. ¿Cuál es el

⁴ Ver Da Silva Gomes C., Helena María y Aline Signoret Dorcasberro (2005:15).

CAPÍTULO III: EXPERIMENTACION, PILOTAJE Y CORRECCIONES

sonido de vocal más común en la lengua inglesa? Si nos preguntaran eso en relación con la lengua castellana, ¿tendríamos la respuesta?

Una de las características del comportamiento verbal es el **uso de sonidos articulados** que resultan de la modificación de la emisión del aire por la acción de los órganos vocales (laringe, garganta, boca, lengua, dientes y cavidad nasal) donde intervienen alrededor de 100 músculos. En un acto de habla normal es posible producir 14 fonemas por segundo. En la articulación interviene, además de un aparato fonoarticulario, un sistema nervioso especializado en el habla. (Da Silva 2005:31).

Desde un aspecto expresivo-lingüístico, la articulación es una producción voluntaria de secuencias sonoras ordenadas en estructuras que pueden ser identificadas como el habla en una lengua específica.



El sonido de vocal más común en inglés. Es el sonido de por lo menos una de las vocales de casi toda palabra multisilábica. Su símbolo es una *e* invertida /ə/. Es el sonido 'schwa' (del hebreo shéwā que significa igual). Es un sonido indeterminado que se presenta en muchas de las sílabas no acentuadas prosódicamente. Es el sonido de vocal neutral que se produce con mayor facilidad y relajación. (Pretor 1972:12).

CAPÍTULO III: EXPERIMENTACION, PILOTAJE Y CORRECCIONES

La teoría que subyace al sistema de acentos prosódicos diacríticos en los diccionarios de la lengua inglesa es la de las vocales cortas y largas⁵: se coloca una línea recta sobre las vocales largas; una línea curva sobre las vocales cortas. En su forma más sencilla, la teoría señala que cada una de las cinco vocales tiene dos sonidos alternativos: sonido largo que equivale al deletreo de la vocal en inglés; sonido corto que se acerca a su deletreo en español. A continuación se dan ciertas reglas:

Una vocal se pronuncia con su **sonido largo**: si es final de la sílaba (por ejemplo: **pa**-per, she, **fi**-nal, **no**.); si es seguida de una ‘e’ no pronunciada, o una consonante más una e no pronunciada (por ejemplo: make, die, use, ice.).

Una vocal se pronuncia con su **sonido corto**: si es seguida en la misma sílaba por una consonante (por ejemplo: **ma**t-ter, **wen**t, **doc**-tor, **cu**t).

Dichas reglas sólo aplican para vocales en sílabas acentuadas; casi todas las sílabas no acentuadas se pronuncian con el **sonido schwa**⁶.

Lo largo o corto de las vocales no se refiere a duración sino a posición de la lengua para emitir el sonido.

LONG AND SHORT VOWELS

<u>Long Sound</u>			<u>Short Sound</u>		
Ā	/ey/	Ā pril 	ă	/ae/	ă pple 
ē	/iy/	ē raser 	ĕ	/e/	ĕ lephant 
ī	/ay/	ī ce cream 	ĭ	/i/	ĭ nnocent 
ō	/ow/	c ō at 	ŏ	/a/	ŏ ctopus 
ū	/yuw/	ū niversity 	ŭ	/u/	ŭ mbrella 

Vocales largas y cortas. El sonido largo equivale al nombre de la vocal en inglés. El sonido corto se parece al nombre de la vocal en español pero no es igual. La progresión va de más abierta en ‘a’ a más cerrada y opaca en ‘u’.

⁵ Ver Prator, Clifford, Manual of American English Pronunciation, pp. 159-169.

⁶ El sonido indeterminado Schwa ocurre en muchas sílabas no acentuadas. El término Schwa es alemán, derivado del hebreo y probablemente del Sirio shawayya que significa “igual”. (The Heritage Illustrated Dictionary of the English Language. Internacional Edition. McGraw Hill Internacional Book Company).

CAPÍTULO III: EXPERIMENTACION, PILOTAJE Y CORRECCIONES

La **arbitrariedad** de las lenguas no se restringe al enlace entre significante (conjunto de fonemas) y el significado (mensaje) de los signos (palabras); se aplica también a la estructura gramatical de las lenguas; así como a la ruptura de las tendencias de uso en la pronunciación. (Da Silva 2005:33).

Las lenguas poseen dos niveles de estructura: el primer nivel abarca las unidades de significado o signos; el segundo nivel abarca los elementos sin significado (fonemas en la lengua hablada; letras en la lengua escrita). La doble articulación o dualidad de pautamiento es la característica del comportamiento verbal que consiste en que a partir de un número reducido de elementos sin significado (fonemas) se pueden construir infinidad de unidades de significado (palabras). (Da Silva 2005:35-37).

**SAME SPELLING,
DIFFERENT PRONUNCIATION.**

⇒ five --- give	⇒ ache --- moustache
⇒ low --- how	⇒ paid --- said
⇒ break --- speak	⇒ road --- broad

⇒ None of the twenty-six letters of the alphabet can be relied upon for consistency.

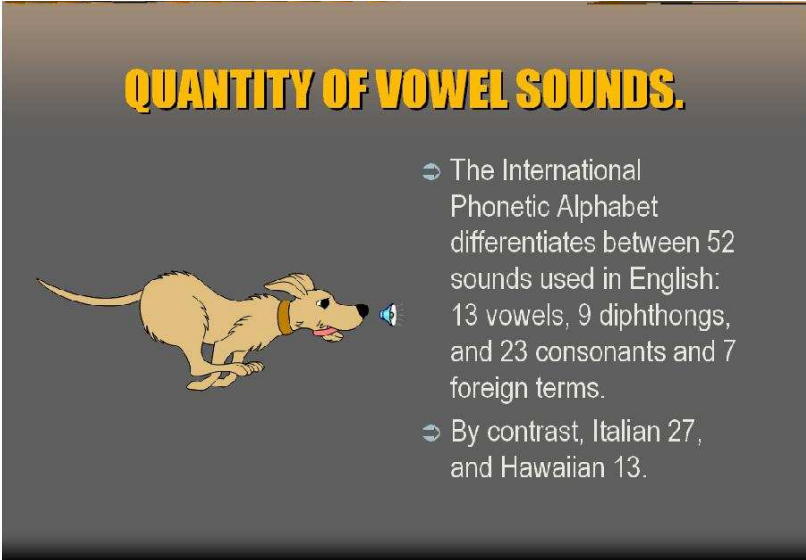
Example: the **c** in **race**, **rack**, and **rich**.
Or the silent **b** in: **debt**, etc.

Misma letra, diferente pronunciación. Si la regla fonética se respetara, a una misma letra en circunstancias semejantes le correspondería una misma pronunciación. El hecho es que ninguna de las veintiséis letras del alfabeto presenta consistencia en su pronunciación. Así por ejemplo: la 'c' en **race** y en **rich**. O la 'b' silenciosa en **debt**, etc. (Bryson 1991:78).

CAPÍTULO III: EXPERIMENTACION, PILOTAJE Y CORRECCIONES

De acuerdo con la posición innatista de Chomsky, todos los seres humanos tenemos una predisposición para adquirir lenguas, o sea, un conocimiento gramatical universal inconsciente que se desarrolla al contacto con el ambiente lingüístico de la niñez como un **‘sentimiento de gramaticalidad’**. (Da Silva 2005:19). Sin embargo, este sentimiento queda limitado por el tipo de lengua con la cual se entra en contacto. A su vez, la lengua como producto social presenta una menor o mayor riqueza de acuerdo con su nivel de desarrollo alcanzado gracias a la flexibilidad y adaptabilidad de la comunidad lingüística particular.

Una de las grandes ventajas de la lengua escrita es que nos hace caer en la cuenta de ciertos rasgos lingüísticos que se nos escapan a la consciencia de la lengua hablada. Por ejemplo, cuántos sonidos de vocales y consonantes se emiten en una lengua dada. Asimismo, nos ayuda a comprender y percibir sonidos que no existen en nuestra lengua y que, sin embargo, son emitidos en la lengua extranjera que deseamos aprender.



QUANTITY OF VOWEL SOUNDS.

- ⇒ The International Phonetic Alphabet differentiates between 52 sounds used in English: 13 vowels, 9 diphthongs, and 23 consonants and 7 foreign terms.
- ⇒ By contrast, Italian 27, and Hawaiian 13.

Cantidad de sonidos de vocal. El alfabeto fonético internacional distingue entre cincuenta y dos sonidos utilizados en inglés; trece vocales, nueve diptongos, veintitrés consonantes y siete términos extranjeros. En contraste, la lengua italiana cuenta con veintisiete y la hawaiana con trece.

CAPÍTULO III: EXPERIMENTACION, PILOTAJE Y CORRECCIONES

Saber una lengua según Stern (citado en Da Silva 2005), ya sea la lengua materna o una lengua extranjera, implica:

- tener el dominio intuitivo de sus formas;
- tener el dominio intuitivo de los significados lingüísticos, cognoscitivos, afectivos y socioculturales, expresados en esas formas lingüísticas;
- tener la capacidad de usarla con mayor atención a la comunicación que a la forma;
- poder participar en conversaciones manejando los recursos interactivos necesarios para ello.

Además del sonido aislado de los fonemas, es indispensable percatarse de la entonación de los enunciados. Por un lado tenemos el acento en los enunciados y, por el otro, la entonación que es la combinación de tonos musicales en los cuales se pronuncian las sílabas que forman el discurso. Se dice que algunas veces un hablante llega a emplear hasta veinticinco diferentes notas musicales para dar variedad y significado a lo que dice.

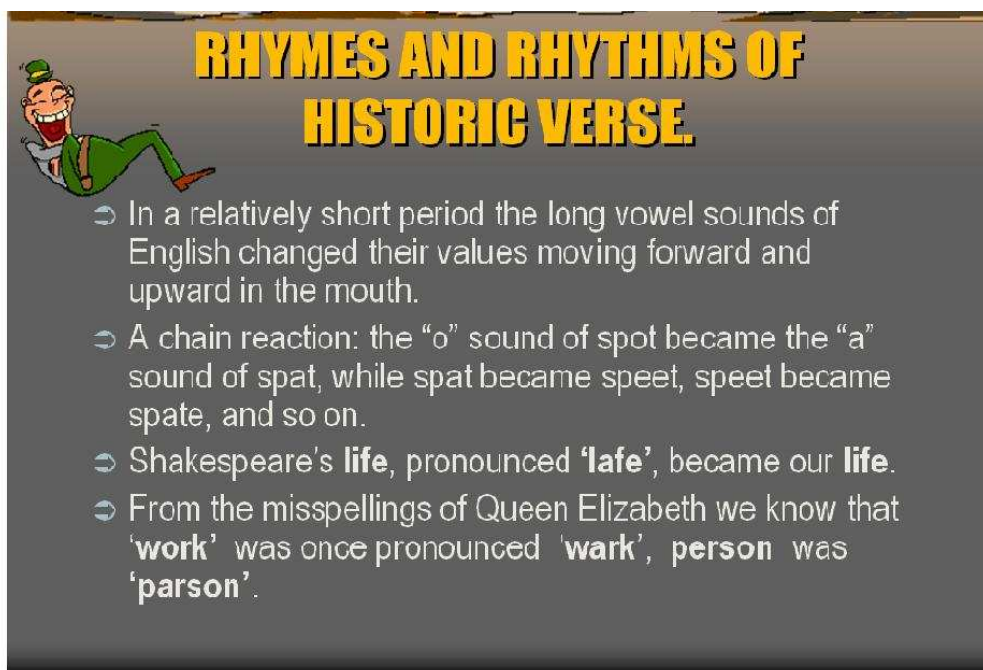


Tendencia a mascullar las palabras que nos resultan más familiares. Los australianos te dirán que vienen de 'stralia'. Los de Toronto, de 'Tronna'. Cuando se omite partes al principio se dice que es aféresis; al final, apócope; enmedio, síncopa. (Bryson 1991:81)

CAPÍTULO III: EXPERIMENTACION, PILOTAJE Y CORRECCIONES

Nosotros no hablamos con palabras aisladas sino a través de enunciados completos o, por lo menos frases.

En una lengua como el francés o el español, una línea de poesía generalmente se determina contando el número total de sílabas, lo mismo las acentuadas que las no acentuadas. En una línea de poesía inglesa el número de enunciados acentuados es más importante que el número de sílabas. Las sílabas no acentuadas son tan poco importantes, **rítmicamente hablando**, que ni es necesario contarlas. (Pretor 1972:26).

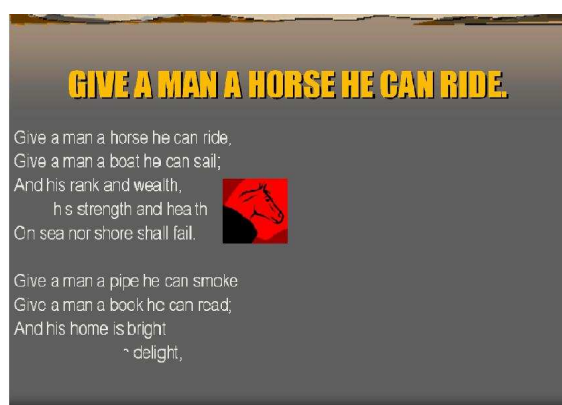
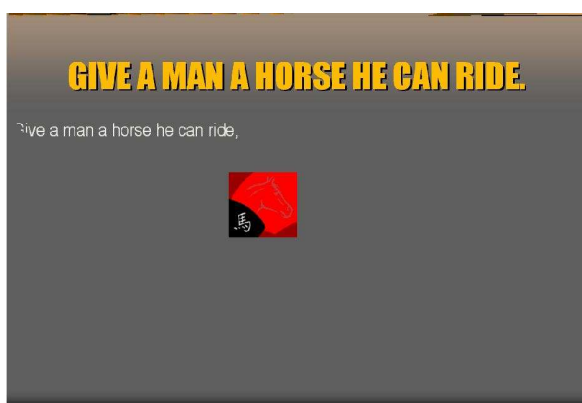


RHYMES AND RHYTHMS OF HISTORIC VERSE.

- ⇒ In a relatively short period the long vowel sounds of English changed their values moving forward and upward in the mouth.
- ⇒ A chain reaction: the “o” sound of spot became the “a” sound of spat, while spat became speet, speet became spate, and so on.
- ⇒ Shakespeare’s **life**, pronounced ‘**lafe**’, became our **life**.
- ⇒ From the misspellings of Queen Elizabeth we know that ‘**work**’ was once pronounced ‘**wark**’, **person** was ‘**parson**’.

Rimas y ritmos del verso histórico. En un período relativamente corto el sonido largo de las vocales en inglés cambiaron sus valores moviéndose hacia arriba y adelante en la boca. Se tuvo una reacción en cadena: el sonido ‘o’ de ‘spot’ cambió al sonido ‘a’ de ‘spat’, mientras ‘spat’ cambió a ‘speet’, ‘speet’ cambió a ‘spate’, etc. El sonido de la palabra life de Shakespeare, pronunciada ‘lafe’, cambio a nuestra pronunciación de life. De los errores ortográficos de la Reina Elizabeth sabemos que work se pronunciaba ‘wark’, person era pronunciada ‘parson’. (Bryson 1991: 86).

CAPÍTULO III: EXPERIMENTACION, PILOTAJE Y CORRECCIONES



Todas las diapositivas de esta presentación se van desplegando poco a poco para que el usuario no reciba el impacto de la totalidad abrumadora. Más bien, que sea enganchado progresivamente por las partes que van entrando en escena dando tiempo a una mejor percepción.

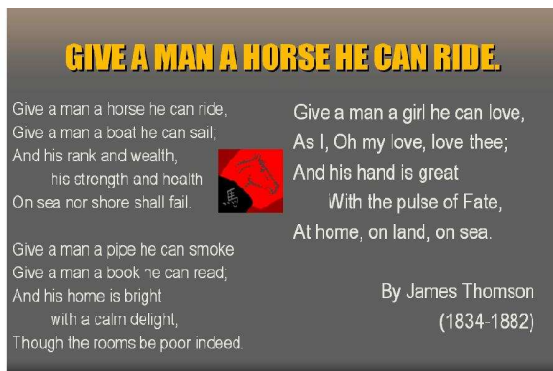
Bríndale a un hombre un caballo que pueda montar.

Bríndale a un hombre un bote que pueda navegar;

Y su rango y bienes, su fortaleza y salud,

En el mar no fallará ninguna playa.

CAPÍTULO III: EXPERIMENTACION, PILOTAJE Y CORRECCIONES

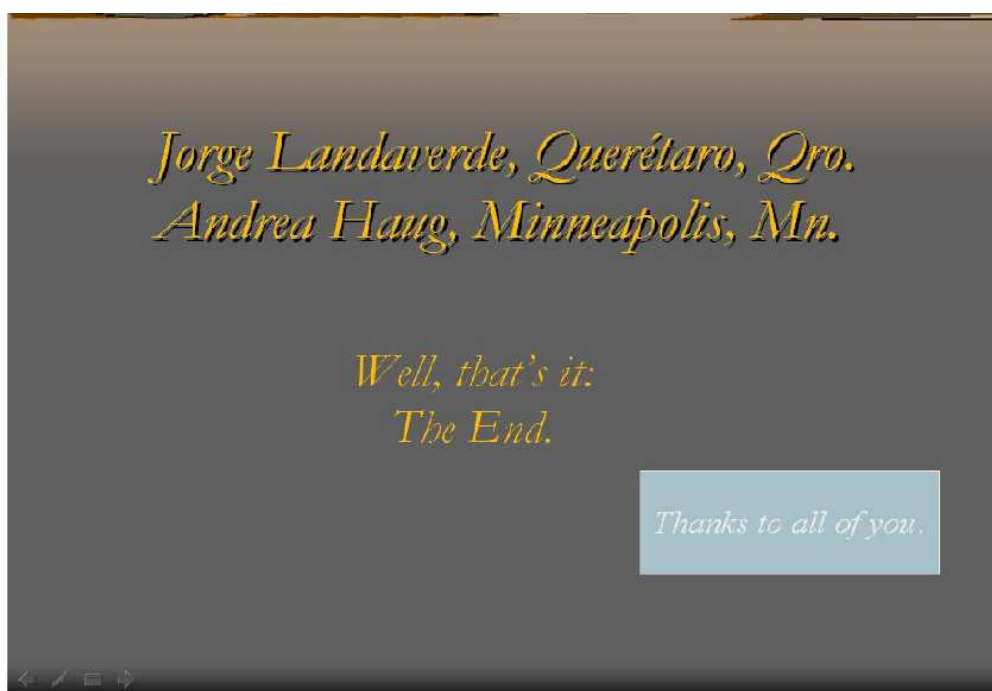


En la pronunciación inglesa los acentos tienden a aparecer a intervalos regulares. A mayor número de sílabas no acentuadas entre acentos, mayor rapidez en su pronunciación. (Pretor 1972:26-28).

Este fue un trabajo colaborativo en donde participó una maestra de inglés nativo parlante de la lengua meta, con quien se trabajó durante un semestre con el proyecto que se socializó en el SOMECE virtual de 2003.

Desde ese entonces ya se venía planteando una investigación acción colaborativa con el objeto de mejorar y cambiar el estado de cosas en relación a la enseñanza-aprendizaje de lenguas con jóvenes aprendientes de inglés como lengua extranjera.

Se dieron los primeros pasos en la elaboración de materiales incursionando en el uso del Power Point, se empleó el programa COOL para las grabaciones de voz y se bajaron imágenes y clips de la red Internet.



Es conveniente que la presentación explicita un final, lo cual da al aprendiente una sensación de cierre. Desde el punto de vista psicológico se necesita concluir la faena para acceder a la experiencia de logro, de éxito ⁷. Desde cierta perspectiva se pudiera opinar que lo que aquí se muestra es algo trivial en relación con la complejidad del comportamiento verbal. Sin embargo, el propósito no es abordar el todo de manera exhaustiva, sino el promover una atención enfocada en ciertos aspectos de la lengua para comprometer al aprendiente en un estudio que apenas se vislumbra.

Este CODI se presentó a un grupo de maestros de la Escuela Preparatoria de la UAQ quienes manifestaron su complacencia al percatarse de ciertos aspectos de la pronunciación de vocales en inglés que antes no conocían y que ahora identificaron como factores externos que habían obstaculizado su comprensión auditiva. Ahora caían en la cuenta del por qué de los diversos sonidos de las vocales en inglés.

⁷ “Para entender la organización perceptual dentro de la formación Gestalt, son esenciales dos términos: figura y fondo... El intento de lograr Gestalten completas y comprensivas, es un signo de salud mental en el desarrollo de un individuo... Gestalten incompletas retardan el crecimiento y el desarrollo, además que promueven el estancamiento.” (Rodríguez 2004:23).

2. Esquemas de aproximación a textos escritos

A diferencia de la situación de los niños, quienes debido a su edad se encuentran más propensos a una adquisición de lenguas a través de la comprensión auditiva, los jóvenes y adultos encuentran en el lenguaje escrito una vía para acceder a un análisis de los componentes fonéticos del discurso hablado evitando presiones de índole socioafectiva.

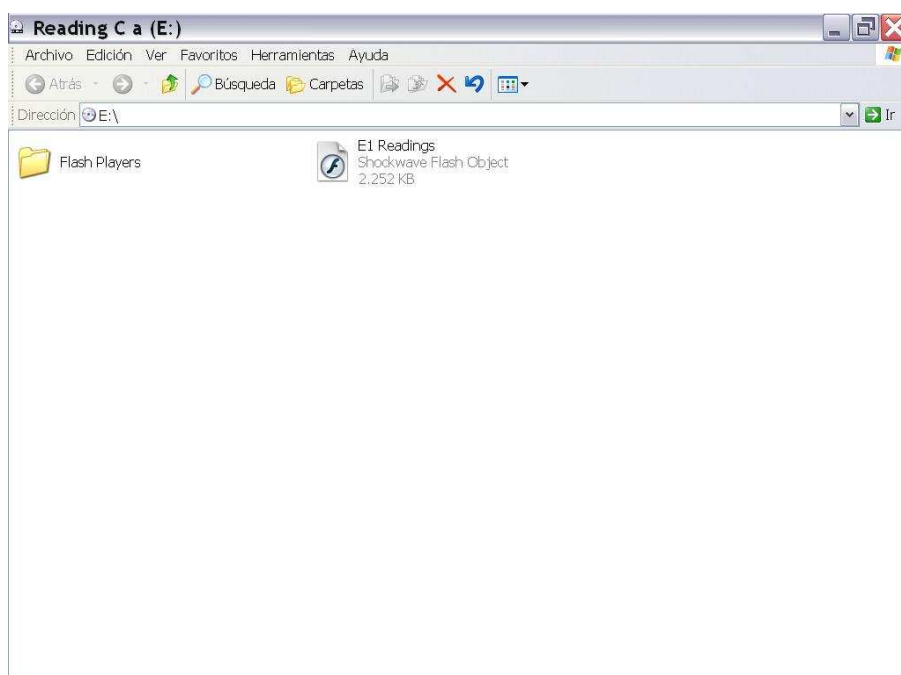
Por otra parte, a finales de 1970s surgieron iniciativas educativas que ponían énfasis en el principio de la adquisición de contenido a través de la lengua en vez de estudiar la lengua por sí misma. Tal fue el caso de la enseñanza de inglés con propósitos específicos (English for Specific Purposes, ESP) y, en nuestro estudio, los cursos de comprensión de textos.

Asimismo, como se comentó en el capítulo I, las unidades de lenguaje no se limitan al nivel de oraciones sino que abarcan las que dan cuenta de las características lingüísticas y crean coherencia y cohesión dentro de eventos discursivos y varios tipos de texto, tales como: cartas, reportes, ensayos, descripciones; o en eventos de discurso como lo son: conferencias y discusiones.

El aprendizaje de lenguas resulta más motivante para los aprendientes adultos cuando se enfocan en algo que no es el lenguaje, por ejemplo, las ideas y las opiniones. Si se selecciona un contenido de gran interés para los aprendientes, éstos podrán adquirir el idioma con mayor voluntad.

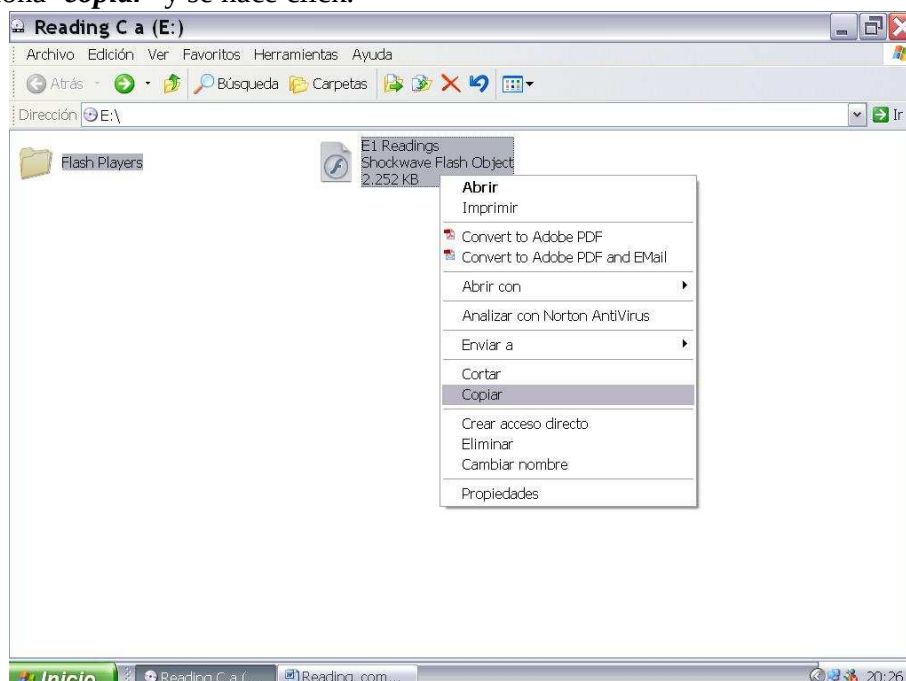
A continuación se presentan algunas diapositivas de cinco lecturas que se elaboraron con ayuda del programa Macro Media Flash, las cuales se grabaron en CDs para que los aprendientes las tuvieran disponibles en cualquier lugar donde tuvieran acceso a computadora personal para promover actividades de auto-aprendizaje.

CAPÍTULO III: EXPERIMENTACION, PILOTAJE Y CORRECCIONES



El contenido del CD son: una carpeta de **Flash Players** para que se pueda correr la aplicación **‘E1 Readings’** (Lecturas del curso: comprensión de textos).⁸

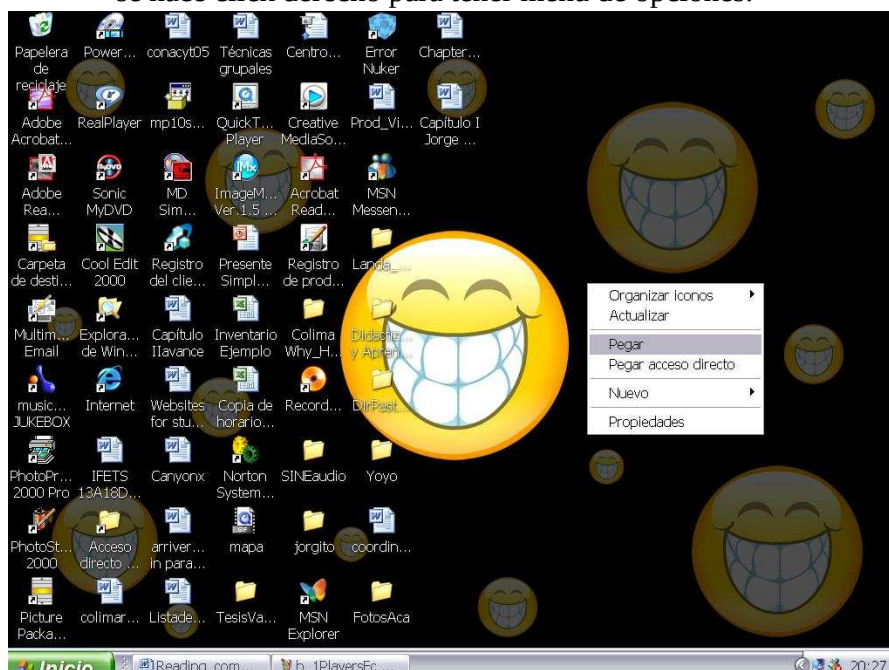
Para acceder a las lecturas sin problemas de memoria, se seleccionan con el Mouse la carpeta **‘Flash Players’** y el archivo **‘E1 Readings’**; teniendo el marcador en la selección se hace click en botón derecho para que se despliegue el menú donde se selecciona **‘copiar’** y se hace click.



⁸ Las lecturas fueron seleccionadas de la serie **Expressions 1 y 2** de David Nunan, 2001.

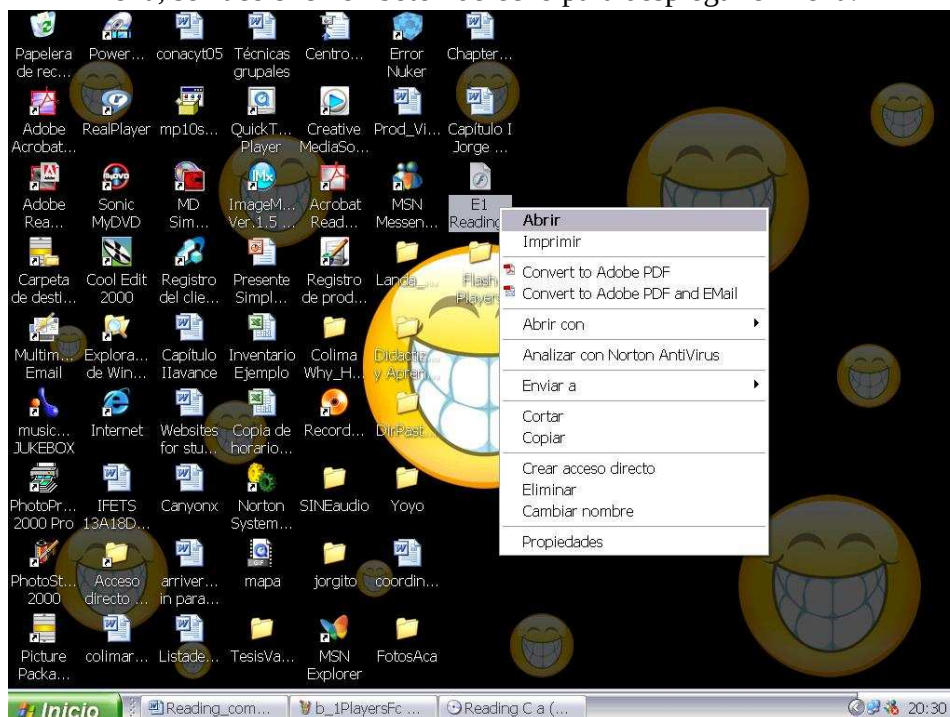
CAPÍTULO III: EXPERIMENTACION, PILOTAJE Y CORRECCIONES

Se disminuye esta pantalla para que aparezca el escritorio y en la pantalla de escritorio se hace click derecho para tener menú de opciones.



Se selecciona la opción '**Pegar**' y se hace click para pegar carpeta y archivo.

Ya teniendo la carpeta '**E1 Readings**' copiada en el escritorio se posiciona el Mouse sobre ella, se hace click en botón derecho para desplegar el menú.



y se selecciona 'abrir' para entrar al archivo de las cinco lecturas seleccionadas.

CAPÍTULO III: EXPERIMENTACION, PILOTAJE Y CORRECCIONES

El formato estructurado para establecer una guía de trabajo, aparece en la parte superior derecha de las pantallas, en fondo amarillo con los pasos de acercamiento a la lectura: **Pre-reading; Reading; Post-Reading; Models; Tasks.**



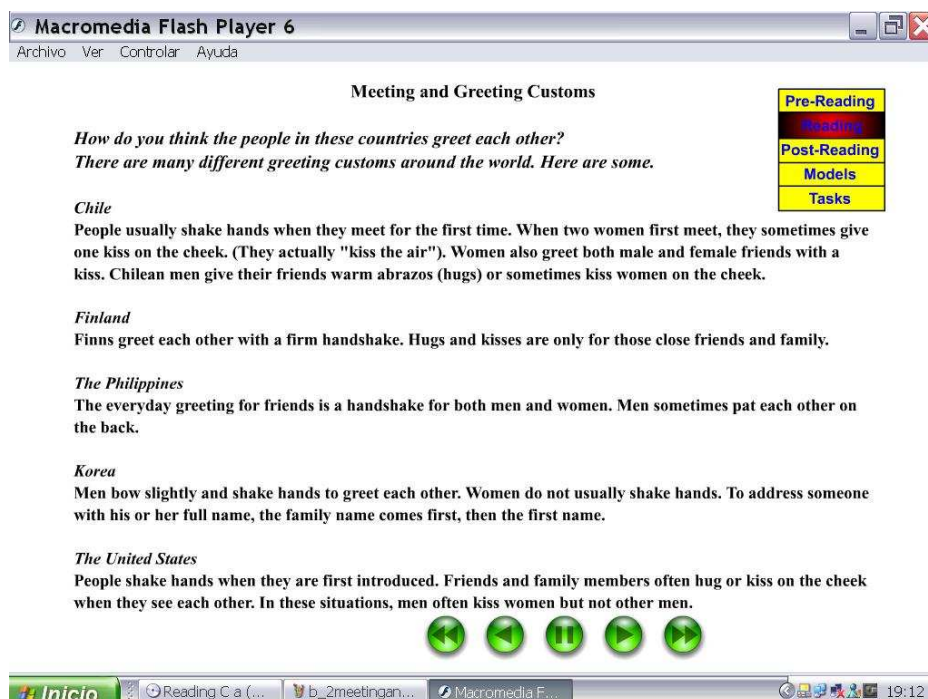
La pantalla de '**Pre-reading**' presenta el tema: 'Meeting and Greeting Customs'; una imagen alusiva al tema (saludos en varios países); una pregunta que invita a traer a la mente representaciones previas acerca del tópico y a disparar la imaginación.



Tema: Costumbres de presentación y saludo.

Apertura: ¿Cómo piensas que la gente en estos países se saluda entre sí?

CAPÍTULO III: EXPERIMENTACION, PILOTAJE Y CORRECCIONES



Haciendo click en **'Reading'**, o dejando pasar 20 segundos, aparece la pantalla de **'Reading'**, combinada con la lectura en voz alta del texto.

Después de la lectura se ofrecen actividades de **'Post-Reading'**, no sólo para constatar que se entendió el contenido de la lectura, sino para reafirmar conocimiento.



According to the article, in which country or countries are the following true?

	Chile	Finland	Philippines	Korea	U.S.
1.- People shake hands every time they meet.					
2.- Women do not shake hands.					
3.- Women kiss at the first meeting					
4.- Men hug or pat each other on the back					
5.- Women kiss male friends					
6.- The family name comes first					

Aun cuando el ejercicio maneja muchas palabras, la actividad que se le pide al aprendiz es sencilla: simplemente palomear, mostrar comprensión. No se exige la producción que requiere más pasos y un nivel superior en el manejo del L2.

CAPÍTULO III: EXPERIMENTACION, PILOTAJE Y CORRECCIONES

Macromedia Flash Player 6

Archivo Ver Controlar Ayuda

Pre-Reading
Reading
Post-Reading
Models
Tasks

Models

Wh-questions and statements with be					
What's your name?	My name is Chuck.				
		Contractions	Subject Pronouns	Possessive adjectives	
Where are you from?	I'm from Taiwan.	I am = I'm	I	My	
		You are = You're	You	Yours	
Who is that?	His name is Tom.	He is = He's	He	His	
What's her name?	Her name is Amy.	She is = She's	She	Her	
Where is she from?	She's from Korea.	It is = It's	It	Its	
		We are = We're	We	Our	
Where are you from?	We're from the United States.	They are = They're	You	Your	
			They	Their	
Who are they?	They're Amy's parents.				
What are their names?	Their names are Mr. And Mrs. Kim.	What is = What's			
Where are they from?	They're from Korea.				

Macromedia Flash Player 6

Inicio Reading C a (...) b_2meetingan... Macromedia F...

Ya que el aprendiz tuvo la experiencia de la comprensión, está listo para analizar ciertos modelos gramaticales para alimentar sus sistemas internos de L2.

La siguiente pantalla presenta una o varias tareas para promover actividades basadas en la producción de la forma lingüística analizada.

Macromedia Flash Player 6

Archivo Ver Controlar Ayuda

Pre-Reading
Reading
Post-Reading
Models
Tasks

Tasks

Work in pairs. How do these people greet each other in your country? (a handshake, a bow, a kiss on the cheek, a hug, a pat on the back)

- 1.- two male friends**
- 2.- a male and female friends**
- 3.- two strangers**
- 4.- two female friends**

Macromedia Flash Player 6

Inicio Reading C a (...) b_2meetingan... Macromedia F...

Estas actividades pueden ser de dos tipos: **referenciales** (donde hay una sola respuesta correcta; o **afectivas** (donde se pide la opinión personal). (Majmutova 2005:122s).

CAPÍTULO III: EXPERIMENTACION, PILOTAJE Y CORRECCIONES

Esta segunda lectura sigue el mismo formato de la primera.



What's your given name?

Why were you named that?

How do parents choose the name of their baby?



‘Nombres de bebés a través de los años’. ¿Cuál es tu nombre? ¿Por qué te nombraron así?, ¿Cómo es que los padres escogen el nombre de sus bebés?

Como se señaló anteriormente, la geografía es altamente visual, espacial y contextual: los contenidos de este tipo son muy útiles para aprender idiomas, ya que la lengua tiende a ser descriptiva con el uso del verbo ser, cognados y nombres propios.



Which Portland?



¿Cuál de los tres Pórtland?

CAPÍTULO III: EXPERIMENTACION, PILOTAJE Y CORRECCIONES

Macromedia Flash Player 6
Archivo Ver Controlar Ayuda

I'm from Portland... but which one?

Portland is a popular name for cities in English-speaking countries. Which Portland is each person describing?

- 1 My Portland is next to the Atlantic Ocean. It's a beautiful town. We have many homes from the 19th century. On weekends we like to hike or bike on trails by the waterfront or in nearby forests. Our most famous food is lobster. Our city was founded in 1786. Its name came from Portland, England. We love living here. You should come to visit us.
- 2 My Portland is at a place where two rivers meet. Its nickname is the 'Bridge City' because we have eight bridges. On weekends we enjoy biking, jogging, or sailing. Nearby are mountains where we can ski in the winter. We are proud of our local salmon and wine. Our city was founded in 1845 and its name came from Portland, Maine. It's a great place to live, and we love visitors.
3. My Portland is on a small island near the Atlantic Ocean. People have lived here for thousands of years. Our island is very green, and our beaches are sandy. Many people enjoy diving, windsurfing, sailing, and rock climbing here. Tourists like to visit our castles and churches and to drink tea in our tearooms. Portland is a very special place. Come see us!

Navigation buttons: Previous, Play, Stop, Next, End

Taskbar: Inicio, Reading C a (...), b_4whichportl..., Macromedia F..., 19:24

La lectura dura 100 segundos; incluye variedad de cognados; de fácil comprensión.

La pantalla de '**Post-Reading**' ofrece dos actividades: la primera tiene bajo nivel de dificultad pero implica volver a leer todo. La segunda actividad contiene preguntas que pudieran resultar difíciles de comprender. Se podrían aprovechar para una explicación de la estructura de las preguntas tipo Wh con ayuda de traducción a L1.

Macromedia Flash Player 6
Archivo Ver Controlar Ayuda

Post-Reading

Write the number of the paragraph next to the correct place.

Portland, Oregon: Paragraph ____

Portland, England: Paragraph ____

Portland, Maine: Paragraph ____

Which of these cities would you most like to visit?

What would you like to do there?

Have you ever visited a very interesting city?

Which place have you always wanted to visit? Why?

Navigation buttons: Previous, Play, Stop, Next, End

Taskbar: Inicio, Reading C a (...), b_4whichportl..., Macromedia F..., 19:26

CAPÍTULO III: EXPERIMENTACION, PILOTAJE Y CORRECCIONES

En esta pantalla se ofrece el modelo y una aplicación del mismo.

Macromedia Flash Player 6

Archivo Ver Controlar Ayuda

Pre-Reading
Reading
Post-Reading
Models
Tasks

Model

Is / Are and Do / Does

Where **are** you from? I'm from Turkey.

Where **is** Amy from? She's from Canada.

Where **does** Jake come from? He **comes** from Australia.

Where **do** Alec and Suzie live? They **live** in San Francisco.

Circle the correct answers.

Where (do / does) your parents live? They live (from / in) New York.

Where (is / are) the teacher from? He's (from / in) San Francisco.

Where (do / does) Anna live? She lives (from / in) Mexico.

Where (is / are) those students from? They're (from / in) Italy.

El ejercicio de encerrar en un círculo la respuesta correcta no implica producir.
En esta pantalla se ofrecen dos actividades: clasificar y ordenar. (Tomlinson 2005:45ss)

Macromedia Flash Player 6

Archivo Ver Controlar Ayuda

Pre-Reading
Reading
Post-Reading
Models
Tasks

Tasks

Write these words in the correct column in the chart.

Home address / town / date of birth / capital / visit / ski / 1786 / tourist / 19th century

Time Words	Place Words	Vacation Words

Number the lines of the conversation in the correct order.

__ 1 __ A: Where are you from?

_____ A: I'm a student, too. I come from France.

_____ A: Well, what do you do?

__ 9 __ A: Yes, I do.

_____ A: Are you on vacation?

_____ B: I'm a student. How about you?

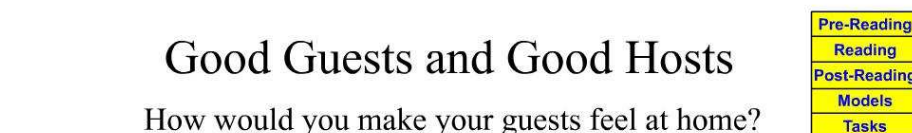
_____ B: I'm from Russia.

_____ B: No, I'm not.

_____ B: Oh. Do you live in Paris?

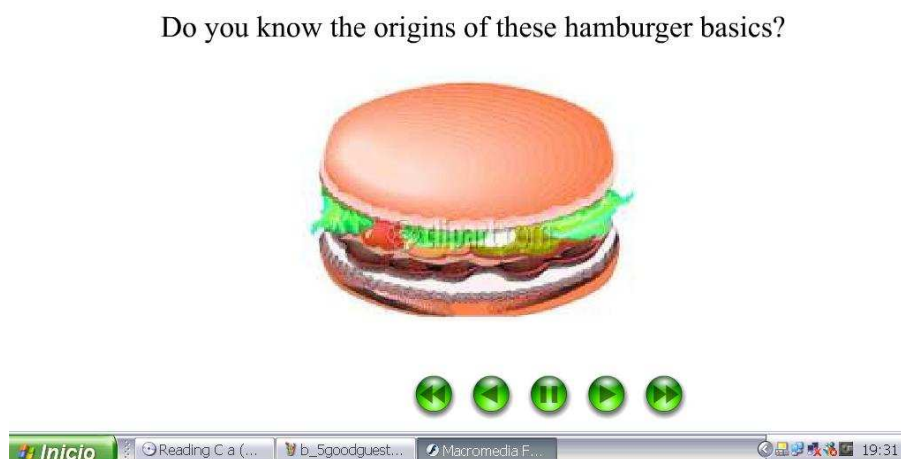
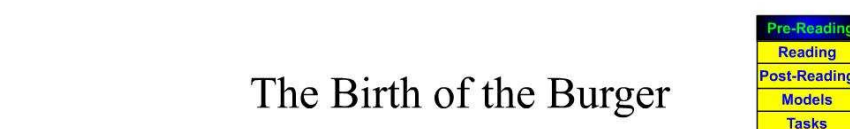
CAPÍTULO III: EXPERIMENTACION, PILOTAJE Y CORRECCIONES

Esta lectura induce a tomar conciencia de la propia cultura y de la alteridad.



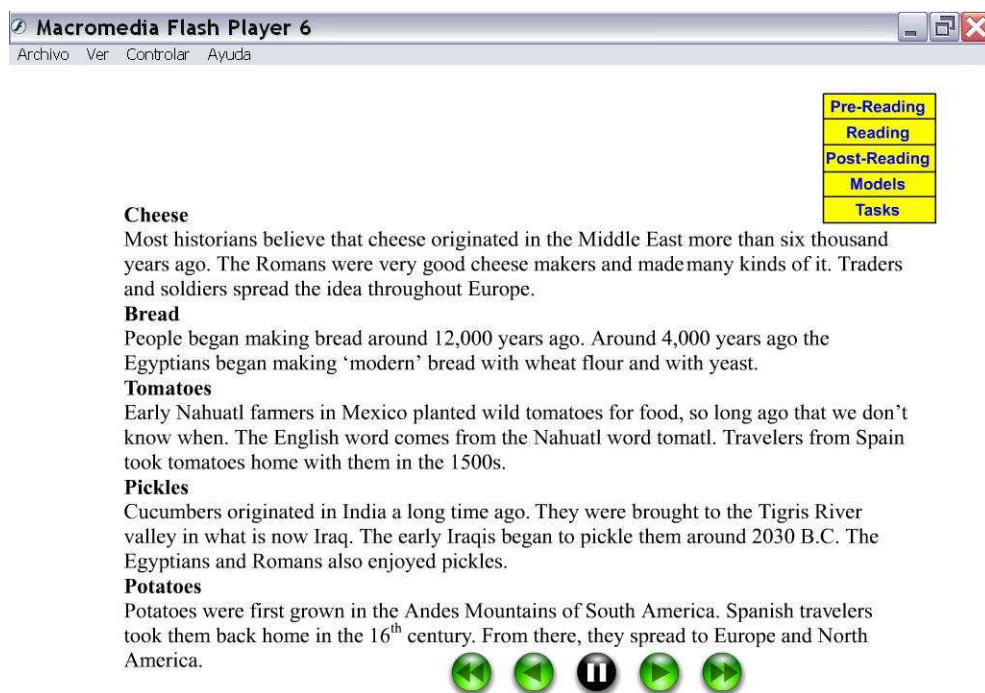
‘Buenos invitados y buenos anfitriones’. ¿Cómo harías a tus invitados sentirse en casa?

La quinta lectura continúa mostrando el mismo formato adoptado en la primera. Los botones verdes de la parte inferior facilitan la **interactividad** del aprendiente con este contenido digital (CODI). (<<) permite regresar una lectura; (<) regresar una pantalla; (||) pausa; (>) avanzar una pantalla; (>>) avanzar una lectura.



‘El nacimiento de la burger’. ¿Sabes el origen de los ingredientes de la hamburguesa?

CAPÍTULO III: EXPERIMENTACION, PILOTAJE Y CORRECCIONES



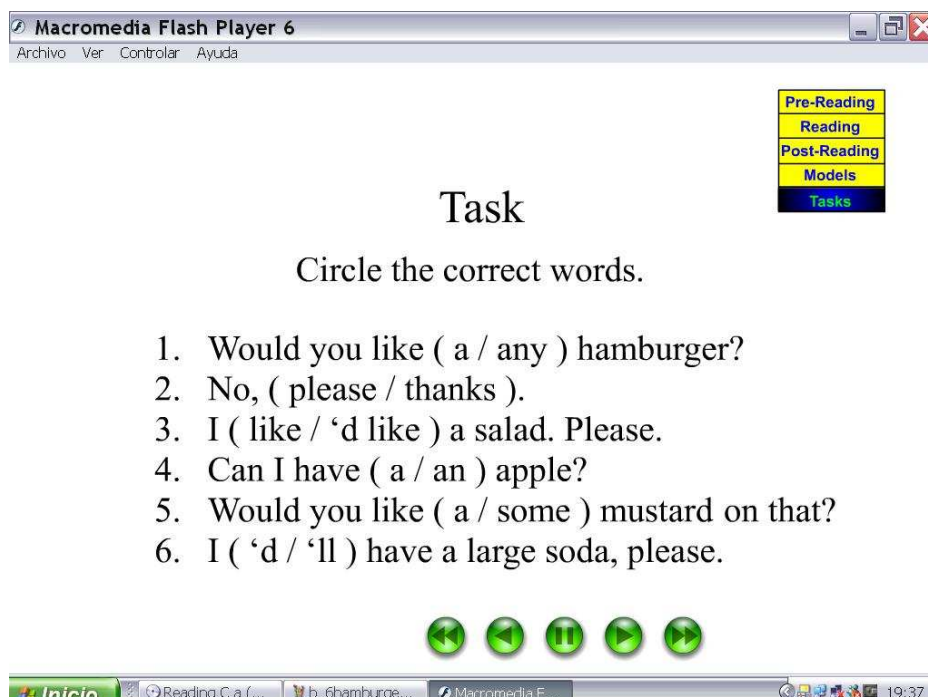
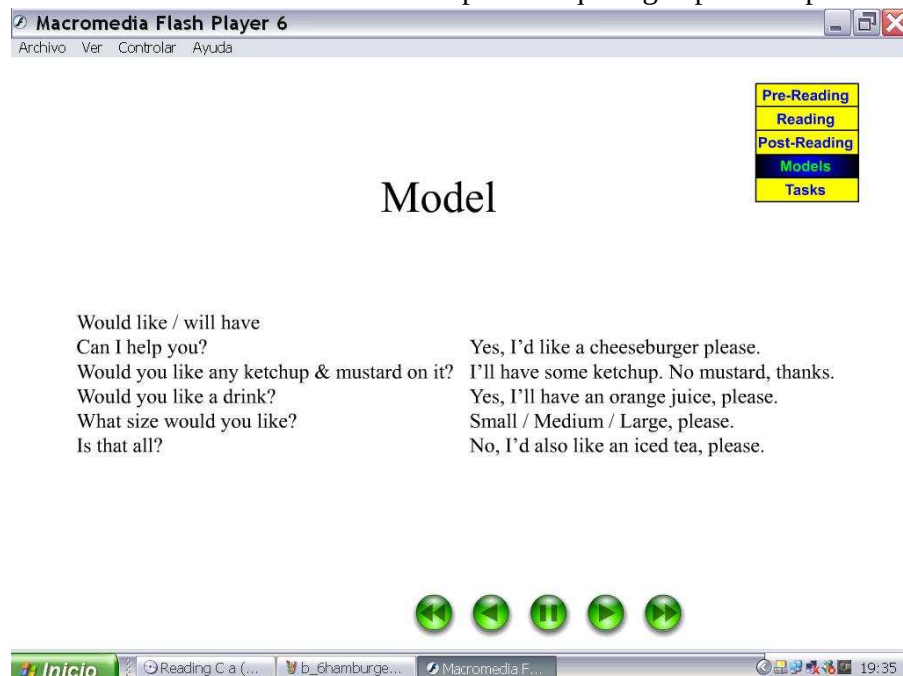
Obsérvese que está activado el botón de **‘pausa’**. La lectura en voz alta en pausa.

La siguiente pantalla ofrece dos actividades: la primera es tipo afectiva; la segunda de tipo referencial.



CAPÍTULO III: EXPERIMENTACION, PILOTAJE Y CORRECCIONES

Este modelo está relacionado con la pantalla que sigue para su aplicación.



Esta actividad aparentemente fácil por el hecho de que sólo pide encerrar en un círculo una de dos opciones de respuesta, implica el manejo de ciertas reglas que no han sido suficientemente explicadas. Es un reto a la toma de conciencia de la necesidad de entender ciertos usos y reglas de la lengua meta. Da Silva 2005:103s).

CAPÍTULO III: EXPERIMENTACION, PILOTAJE Y CORRECCIONES

Debido al tipo de curso y al nivel de los aprendientes, la aproximación didáctica a este tipo de textos pudiera ser siguiendo los pasos que sugiere la teoría del ‘andamiaje’ de Bruner: acompañar al aprendiente del modo como la madre acompaña al niño, esto es, reduciendo la complejidad de la tarea; segmentando, ritualizando a través de subrutinas; y completando aquello que el niño aún no es capaz de realizar por sí solo. (Da Silva, 2005).

- Dando ejemplos. Actuando frente al aprendiente utilizando ‘foreigner talk’; resaltando cada una de las acciones que constituyen el todo del texto.
- Dando pistas: impulsando al aprendiente a actuar en el momento adecuado de la subrutina que le permitirá llegar al resultado deseado.
- Dando apoyo reduciendo a lo esencial las actividades que conducen a la realización de las actividades y tareas.
- Retando para subir el nivel de las metas.
- Dando instrucciones pertinentes para promover el desarrollo cognoscitivo.

B. Compartiendo experiencias en foros

1. Una primera propuesta de texto interactivo

Después del primer paso en la elaboración de CODIs, quedé motivado para seguir elaborando material digitalizado para promover el aprendizaje de mis alumnos. En el año siguiente, se presentaron dos CODIs⁹: uno que contiene audio-textos que fueron elaborados para promover el aprendizaje en el curso de comprensión de textos (arriba mostrado). El otro es un avance en la elaboración de un texto interactivo para el aprendizaje de inglés como lengua extranjera. En esa ponencia se comenta que el principio fue cargado de ensayo-error. Como el primer intento de abrir una página para subir un texto electrónico con el propósito de reducir costos y evitar desperdicio de papel. Sin embargo, ese texto resultó muy lineal y ofrecía pocas posibilidades de interactividad. El principal problema fue que tal sitio estaba bombardeado de todo tipo de imágenes, lo cual impedía concentrarse en actividades propiamente educativas.

⁹ Ver Memorias del XX Simposio Internacional de Computación en la Educación, SOMECE 2004.

CAPÍTULO III: EXPERIMENTACION, PILOTAJE Y CORRECCIONES

Fue en ese entonces que aprendimos con el Dr. Enrique Ruiz-Velasco a crear comunidades de aprendizaje para subir información e intercambiarla con nuestros colegas y alumnos. Ahora el problema que surgía era el que nuestros archivos de sonido e imagen resultaban pesados para ser subidos a la red. Por esa razón optamos por la generación de CODIs que fueran transportables en CDs. Debido a que cada vez usábamos más los hipertextos, nos interesamos en conocer los orígenes de tales maravillas. (**Ver Anexo IX**).

2. El uso de videoslips en el diseño de CODIs

Una de las cosas que nos cuestionaban en la elaboración de los CODIs, era la necesidad que teníamos de crear nuestros propios recortes de videos para evitar la piratería. Así que el siguiente paso que se dio fue el conseguir una video-cámara para explorar el mundo de la imagen en movimiento y empezar a hacer componentes digitales con fines educativos. Para la ponencia que presentamos en el XIX FEULE (Foro de especialistas Universitarios en Lenguas Extranjeras), ya contábamos con ciertos recortes de video que nos sirvieron para adornar la presentación¹⁰. No eran ilustrativos de grandes conceptos, pero resultaron útiles para captar el interés y atención de los aprendientes. (**Ver Anexo X**).

Antes de la diapositiva introductoria del tema y del índice, pusimos una diapositiva con un mini-video de un sol naciente con un fondo musical de música instrumental mexicana. Es para contemplarse, relajarse y prestar atención a lo que venga. Ese mismo mini-video fue reutilizado en clases de inglés con una guía didáctica que propone actividades previas de construcción de contexto a través de un cuestionario. Después de la contextualización se pasa a la visualización del mini-video de manera pausada y repetida para apreciar los colores del sol y algún sonido por ahí. Posteriormente se propone una serie de actividades para crear un relato resultante de tal visualización.

En dicha ponencia se habla de por qué diseñar CODIs, argumentando: razones de tipo personal; citando recomendaciones de carácter nacional; señalando presiones de tipo internacional para la estandarización por la acreditación homogénea. Luego se muestra el

¹⁰ Ver Memorias del XIX Foro de Especialistas Universitarios en Lenguas Extranjeras, FEULE 2005.

CAPÍTULO III: EXPERIMENTACION, PILOTAJE Y CORRECCIONES

cómo diseñar CODIs, relatando nuestra experiencia con programas tales como el Macro Media Flash, los Hot Potatoes y la edición de video clips caseros.

La guerra de los contenidos está declarada y nos llevan ventaja los países primer-mundistas que están industrializando la producción de contenidos digitales con el peligro de ensanchar la “brecha digital” lo cual significa que, debido a los altos costos, la generalidad de la población de países como el nuestro queda excluida de la competencia internacional por mejores trabajos y mejores sueldos.

De ahí la urgencia por hacer presencia en el escenario donde se gesta el conocimiento para contrarrestar las tendencias monopólicas y excluyentes, tendiendo puentes para la transdisciplinariedad; mediante la apertura a nuevas formas de ser e interactuar y la participación en redes de información-comunicación para la generación y distribución de CODIs.

En las conclusiones de tal ponencia se destaca la necesidad de diseñar CODIs en grupos colegiados e interdisciplinarios para tener capacidad de gestión de apoyos en las diferentes instancias. Ello implica un trabajo arduo ya que, además de la gestación-desarrollo-evaluación de los CODIs, está la clasificación y organización de los mismos para su fácil accesibilidad y posible reutilización.

Recientemente en el XXI Simposio Internacional de Computación en la Educación presenté la ponencia intitulada: “Uso de videoclips en el diseño de CODIs para promover el aprendizaje de lenguas”¹¹. En la introducción mostré un esquema (Ver Anexo VII) que ofrece una comprensión de los procesos mentales subyacentes al lenguaje humano. Dicho esquema parte de considerar al lenguaje en su emisión a través de formas fonéticas y formas lógicas (en un esquema posterior incluyo las formas icónicas) el cual es percibido por un receptor cuya atención es aguzada por las cualidades de dicha emisión y cuyos factores internos hacen la diferencia entre individuos, donde se incluye el ‘mecanismo de adquisición de lenguas’ (L.A.D.) que, de acuerdo con Chomsky, funciona de manera

¹¹ Ver las Memorias del XXI Simposio Internacional de Computación en la Educación, SOMECE 2005.

CAPÍTULO III: EXPERIMENTACION, PILOTAJE Y CORRECCIONES

natural en los primeros años de vida. Luego el esquema muestra los dos tipos de memoria que interactúan para, finalmente producir nuevas emisiones de texto hablado o escrito. Las cuales serán intercambiadas con uno o más interlocutores de manera directa o indirecta a través de mediaciones. Finalmente se cierra el círculo de recepción-emisión-recepción o quizás se abra hacia múltiples receptores. Todo este flujo de articulaciones y percepciones supone sistemas interrelacionados: sistemas de actuación, sistemas cognitivos, sistemas de ejecución y sistemas de interacción sociocultural. (Ver Anexo XIV).

La ponencia versa sobre una experiencia que se tuvo en donde se ofreció a un grupo de aprendientes de inglés la actividad complementaria de preparar un guión, ensayarlo y ponerlo en escena. En la etapa de la elaboración del guión, fue de gran ayuda el consultar en la Web una gran variedad de Webquests. (**Anexo XI**) Esa escenificación se grabó con video-cámara digital siguiendo los pasos que se señalan en el cuadro del **Anexo XII**. En este anexo se describen los usos didácticos del video en sentido general; las características sugeridas para una guía didáctica que sirva de instrumento para promover la concepción, desarrollo, escenificación, captación de video, edición, proyección y análisis del video. Asimismo se ahonda en el concepto que Arnold (2005) denomina “didactización” destacando dos de sus principios básicos: “No es necesario enseñar y aprender todo lo que hay”; “No es el conocimiento lo relevante sino el desarrollo de patrones de exploración y aplicación”. Para lo cual hay que decidir qué contenidos eliminar y cuáles merecen ser aprendidos; favorecer la autoexploración y la acción. Todo lo anterior para propiciar la participación al estilo que sugiere el Modelo Educativo Excéntrico en donde se contempla la interactividad constante de los aprendientes con los contenidos, así como la interacción entre aprendientes y entre aprendientes y profesores. Siendo los profesores los dinamizadores de toda esta red de interrelaciones, sin tener que estar en el centro de la actividad como el protagonista principal. En esta presentación se mostraron varios video-clips que fueron elaborados colaborativamente. El primero fue una entrevista a un estudiante estadounidense que fue recortada para que fuera manejable en el libro interactivo que se estaba produciendo.¹²

¹² Se anexa copia del libro interactivo donde se incluyeron videoclips de dicha entrevista.

CAPÍTULO III: EXPERIMENTACION, PILOTAJE Y CORRECCIONES

‘Entrevistando a John’ fue una muestra de tres fases: la primera fue el recorte de una entrevista que tocó diversos tópicos los cuales hacían referencia a las unidades del texto interactivo. La segunda fase es ese recorte pasado a flash con una ayuda al estilo de ‘close caption’. La tercera fase muestra como se trabajó el recorte al estilo ‘tutorial’ con una intencionalidad didactizante, para lo cual se hizo uso del programa captivate.

Finalmente se mostró el producto de la experiencia con el grupo de estudiantes arriba mencionada, que comprende tres escenificaciones, producto del trabajo colaborativo de los aprendientes que experimentaron el proceso de elaboración de videoclips desde su concepción misma. Actividades que satisfacen las expectativas del enfoque en base a tarea atendiendo problemáticas ligadas a la acción y, asimismo, el enfoque en base a contenido que merece ser aprendido. Una reseña más puntual se ofrece en un artículo elaborado en colaboración con el maestro del grupo en cuestión. (**Ver Anexo XIII**).

C. El reto de elaborar un texto interactivo

1. Experiencia previa

Ya se había tenido la experiencia de elaborar un libro de texto impreso para el aprendizaje de inglés. Ahora, haciendo uso de las múltiples posibilidades que ofrece la tecnología, en primer lugar se intentó concentrar los esfuerzos alimentando sitios en la red. Sin embargo, debido a ciertos obstáculos de interconectividad, y de falta de recursos por parte de los aprendientes, se pensó que se podría concentrar la información requerida para los cursos de inglés, en formato de CD ROM. Se hicieron varias exploraciones y los resultados fueron cada vez más satisfactorios. En un CD ROM de un costo menor a los diez pesos, bien se puede almacenar un libro de texto interactivo, el cual puede transportarse y abrirse en cualquier lugar con una computadora de características normales.

Como se ha descrito anteriormente, el primer trabajo fue enfocado a lecturas audio-grabadas que se conjuntaron con imagen en secuencias hipertextualizadas para brindar cierto grado de interactividad, promover el interés y estimular el espíritu de exploración. Dicha mixtura fue facilitada por el uso del programa Macro Media Flash que reduce el peso de los archivos. El segundo trabajo fue el presentado en el XX SOMECE, en Puebla.

CAPÍTULO III: EXPERIMENTACION, PILOTAJE Y CORRECCIONES

Finalmente se produjo un libro de texto interactivo que abarca el contenido de un curso de inglés de acuerdo al programa vigente en la Escuela Preparatoria de la Universidad Autónoma de Querétaro. **(Invitación a interactuar con el CD ROM que se anexa).**

2. Organización de componentes

Este libro de texto interactivo maneja los contenidos de un curso de Inglés básico dirigido a estudiantes de la escuela de bachilleres de la UAQ. El antecedente del libro hipertexto, es un libro tradicional editado en la misma universidad de acuerdo con los programas vigentes de la dicha institución.

Buena parte de las fotografías que aparecen, fueron tomadas en los planteles de la institución. Esto como una manera de motivar a los aprendientes ya que reconocen el lugar e incluso los compañeros que aparecen en el libro.

Los componentes digitales del hipertexto reúnen las características de flexibilidad, lenguaje no sofisticado; los diálogos presentan contenidos cercanos a los intereses de los estudiantes meta; se proporcionan cuadros para un análisis gramatical; promueve la práctica personalizada de la lengua; trata de balancear los diferentes enfoques en el aprendizaje de lenguas; procura desarrollar habilidades integradas; proporciona ejercicios de repaso y reafirmación de lo aprendido.

Al inicio da recomendaciones en torno al software y hardware requeridos para el uso del CDROM. Al estilo de los libros de texto tradicionales, inicia con reconocimientos, directorio de la UAQ, autores y colaboradores, introducción sobre los orígenes del idioma inglés, usos del libro y el índice, todo lo cual es acompañado con un video-clip musical (de la canción 'We are the World'). Enseguida se tiene una página con hipervínculos a las seis unidades y a los tres exámenes parciales, así como a la bibliografía y ciertas instrucciones.

El formato de las unidades incluye los siguientes componentes:

Introducción: un párrafo que introduce cada unidad manifestando el objetivo de la misma.

Diálogo: relacionado con el tópico de la unidad, el cual contiene el vocabulario y las estructuras gramaticales secuenciadas para ser analizadas. Por lo cual, son vinculadas a esquemas y ejercicios para su asimilación.

Menú que contiene ligas de: **vocabulario (lexicalización), gramática (sintaxización), fonética, lectura, videoclip.** Cada una de estas entradas ofrece cuadros sinópticos, ejercicios audiovisuales para favorecer el descubrimiento y la exploración de los contenidos

CAPÍTULO III: EXPERIMENTACION, PILOTAJE Y CORRECCIONES

con enfoque basado en la tarea. En la liga de vocabulario se ofrecen mapas conceptuales; en la liga de gramática se analiza las nociones y funciones del idioma; en la liga de fonética se ofrecen el análisis y el audio de los sonidos de vocales y consonantes; en la liga de lectura se pueden encontrar una serie de lecturas de interés cultural; la liga de videoclip presenta un recorte de una entrevista con un estudiante norteamericano el cual está realizado de tal forma que hace pensar a los aprendientes que ellos pueden entender y hablar la lengua meta. Sin pretenderlo, se logró una grabación tipo ‘foreigner talk’, o sea, un habla sin prisas y con bastante claridad.

Actividades: son ejercicios para reforzar el aprendizaje e incrementar el léxico (relexicalización). El diseño de estas actividades presenta: instrucciones que inducen a tareas dosificadas pensando en el nivel de manejo del idioma con un enfoque basado en contenido de información general. Se ofrecen vínculos para proporcionar información adicional de cultura general. Las expresión común de los que han usado el CDROM es que ese curso si se entiende.

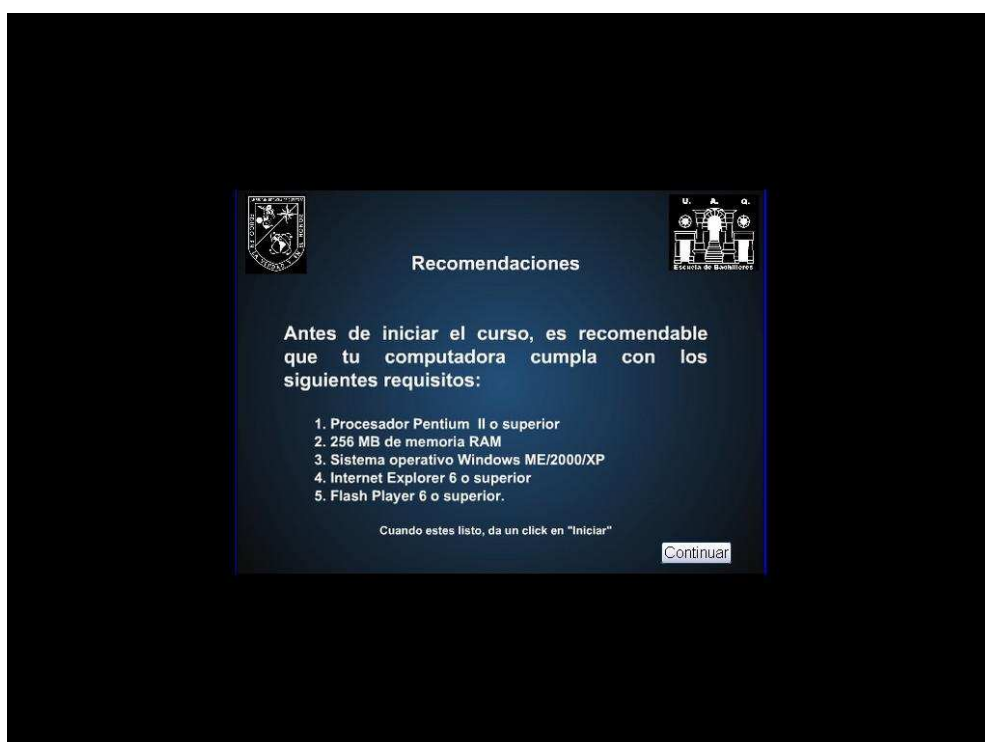
A continuación presentamos algunas de las pantallas el hipertexto interactivo a que estamos haciendo referencia.

Se digitalizaron los contenidos de un texto tradicional de nuestra autoría (Landaverde et al, 2003) y se actualizaron en un CD para uso de los aprendientes.

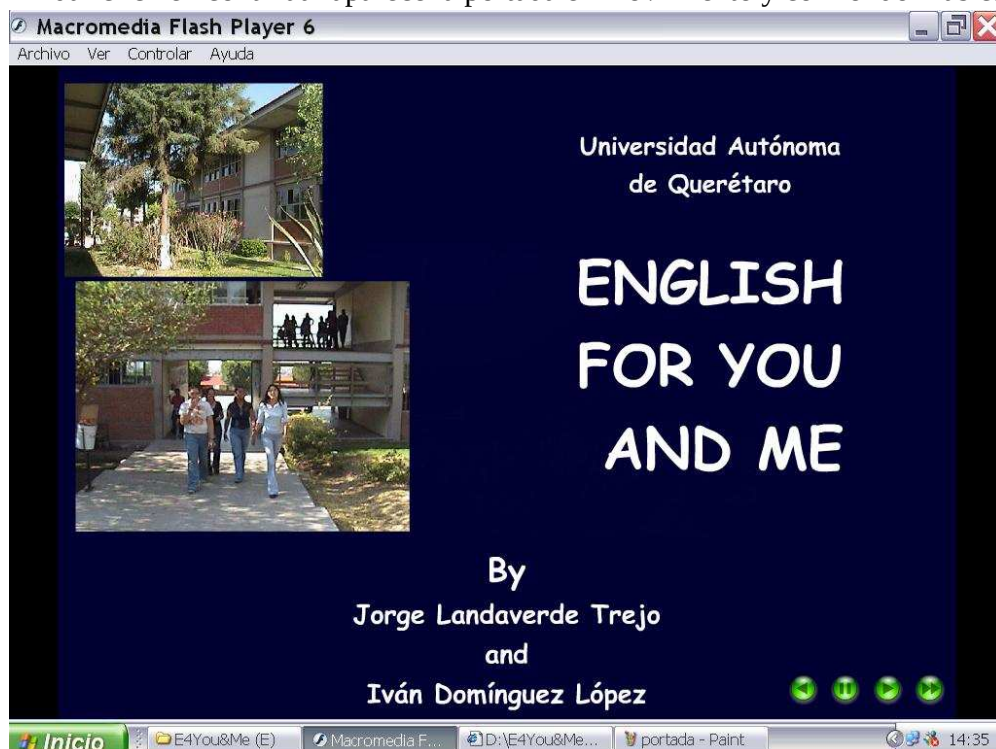


Al introducir el CD en una computadora, éste corre automáticamente presentando esta primera pantalla. El usuario debe digitalizar la clave de acceso: ‘UAQ2005’.

CAPÍTULO III: EXPERIMENTACION, PILOTAJE Y CORRECCIONES



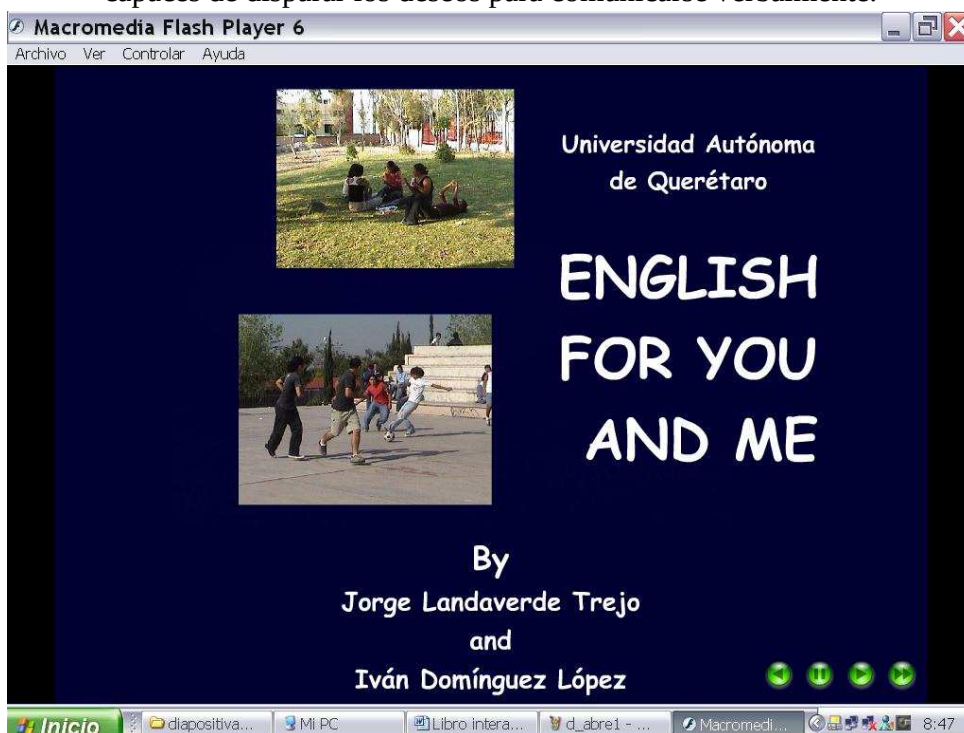
Se explicitan las características básicas de la computadora para correr el texto. Al dar click en continuar aparece la portada en movimiento y con fondo musical.



Van apareciendo fotos del espacio vital que mueve afectivamente a los aprendientes.

CAPÍTULO III: EXPERIMENTACION, PILOTAJE Y CORRECCIONES

Se seleccionaron áreas verdes, actividades recreativas y de interrelación comunicativa capaces de disparar los deseos para comunicarse verbalmente.



Poder transitar del lenguaje cotidiano al lenguaje académico de manera natural.

Sutilmente aparece otro escenario que impacta a los sentidos y promueve el enlace entre la propia identidad y la alteridad a través del idioma universal de la música.



Es una invitación a convertirse en los actores de su propia experiencia vital.

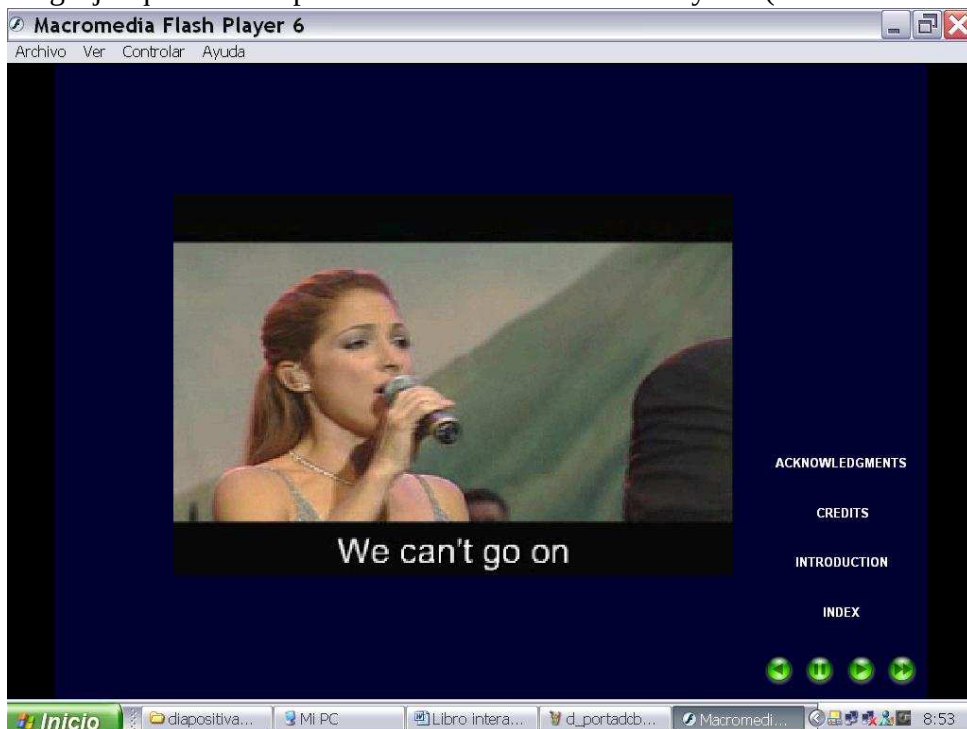
CAPÍTULO III: EXPERIMENTACION, PILOTAJE Y CORRECCIONES

Se aproxima una época en que oiremos un cierto llamado...



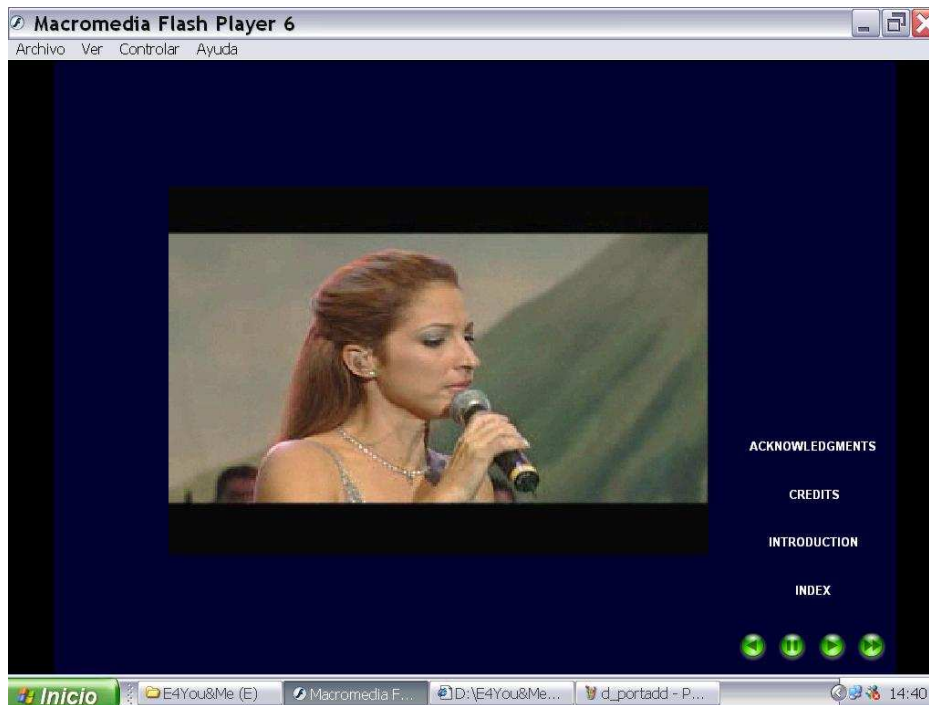
... cuando estemos juntos como uno sólo... nos echemos la mano...

Los subtítulos presentan estructuras gramaticales que pueden modelarse para un análisis que contribuya al 'intake' para el desarrollo del sistema interno denominado 'interlenguaje' que sirve de puente entre los sistemas de L1 y L2. (Da Silva 2005:112)

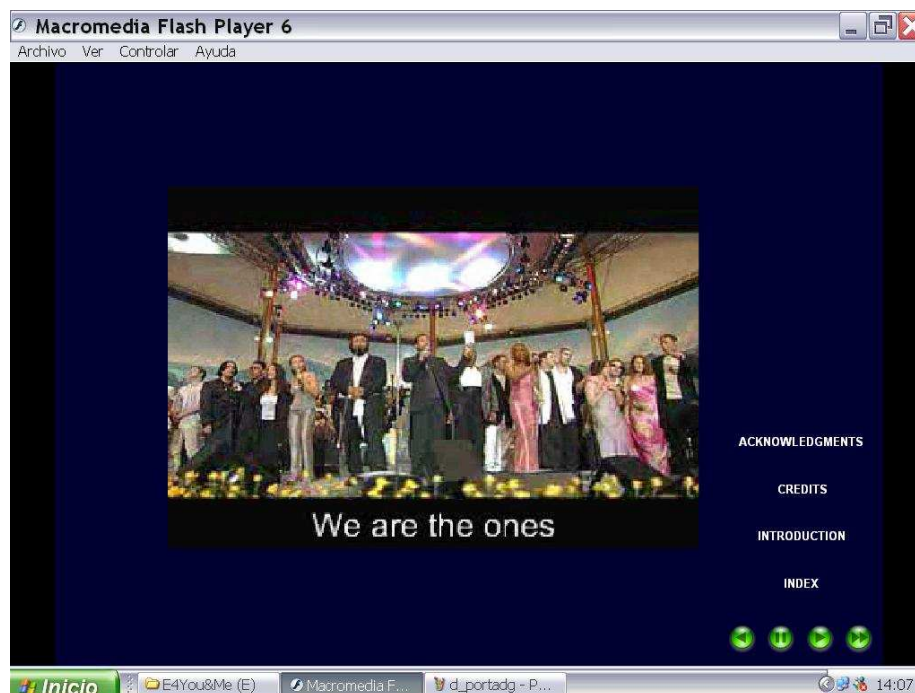


CAPÍTULO III: EXPERIMENTACION, PILOTAJE Y CORRECCIONES

Todas las pantallas de la presentación tienen el menú a la derecha y botones que facilitan la interacción del usuario con el CODI.

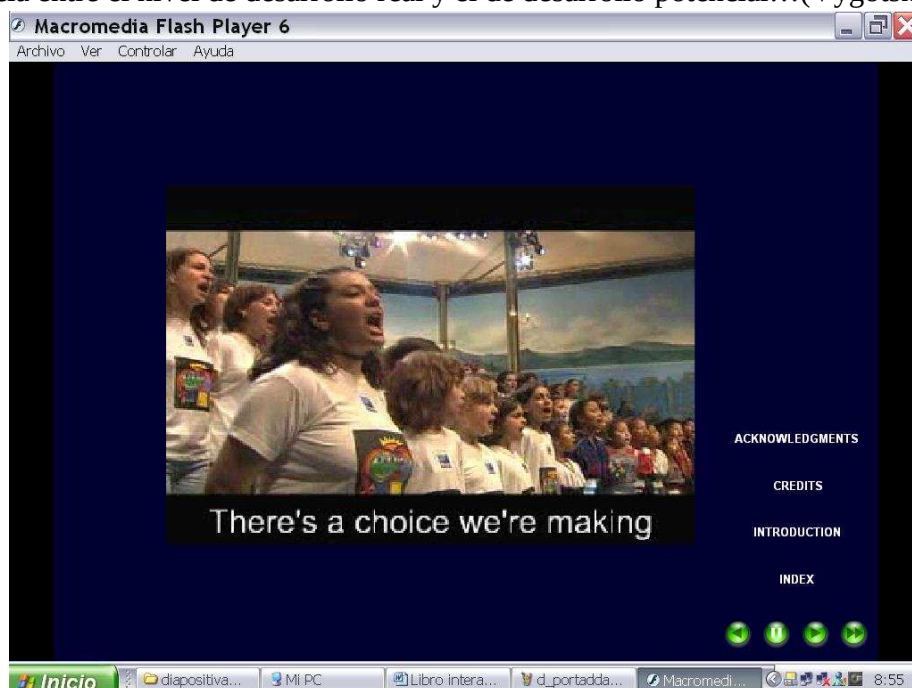


Es indiscutible la calidad de la cantante, sin embargo, necesita ver su ‘acordeón’. Con mayor razón un no nativo parlante puede echar mano de notas para escenificar.



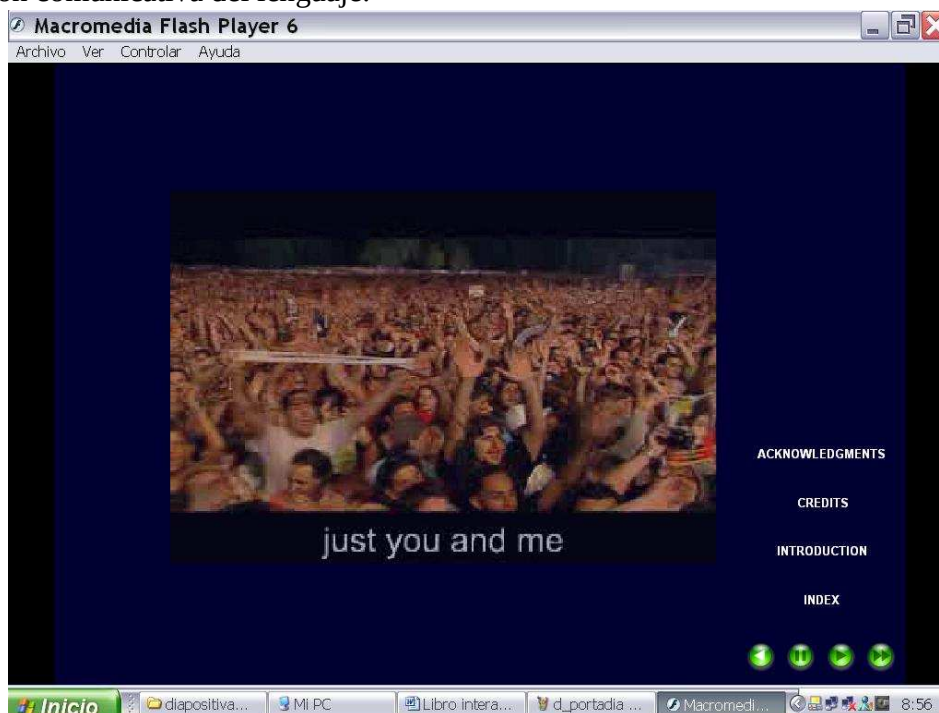
CAPÍTULO III: EXPERIMENTACION, PILOTAJE Y CORRECCIONES

El niño internaliza paulatinamente la cultura, se la apropia y la transforma gracias a su entorno social y a la interacción con los adultos. La zona de desarrollo próximo es la distancia entre el nivel de desarrollo real y el de desarrollo potencial...(Vygotsky 1934)



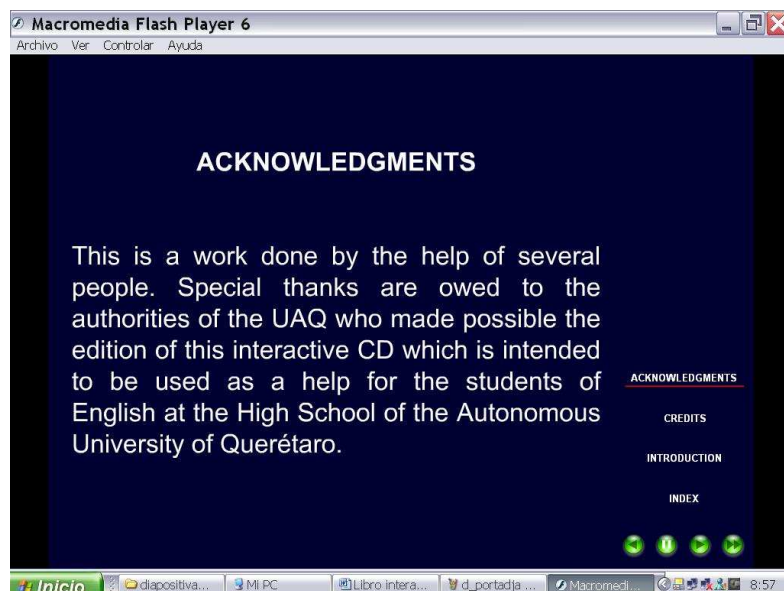
‘Hay una elección que estamos haciendo...’

Es preciso promover la motivación integrativa para no quedarse en la mera función comunicativa del lenguaje.



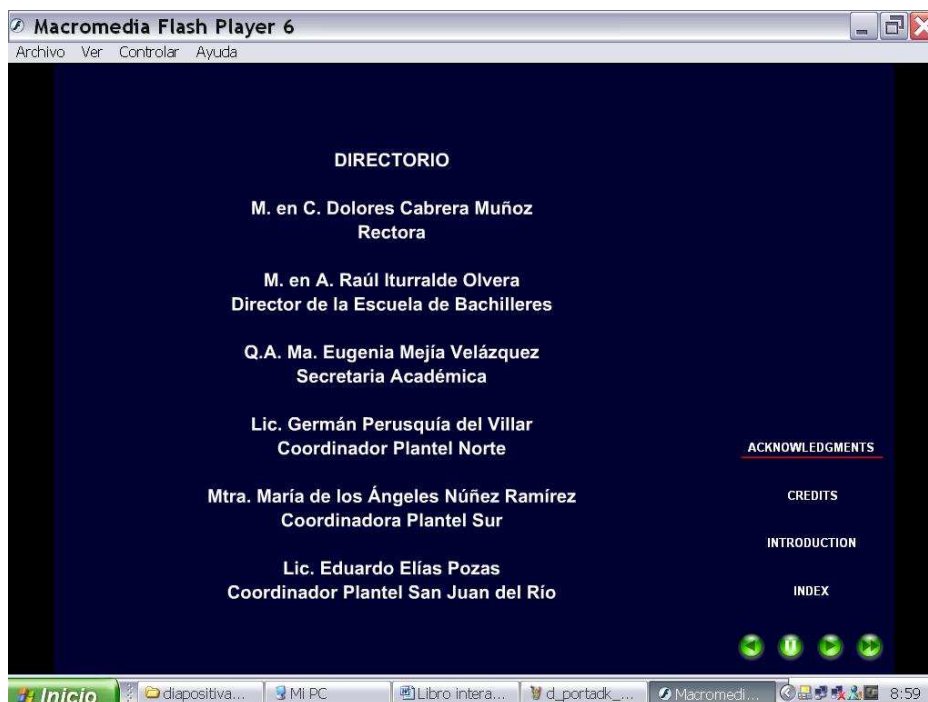
CAPÍTULO III: EXPERIMENTACION, PILOTAJE Y CORRECCIONES

Enseguida se tiene una pantalla de reconocimientos: Este es un trabajo realizado con la ayuda de varias personas. Un agradecimiento especial se debe a las autoridades de la UAQ quienes hicieron posible la edición de este CD interactivo con la intención



de usarse como ayuda para los estudiantes de inglés en la Preparatoria de la UAQ.

Aparece el directorio de las autoridades universitarias en turno (2005).

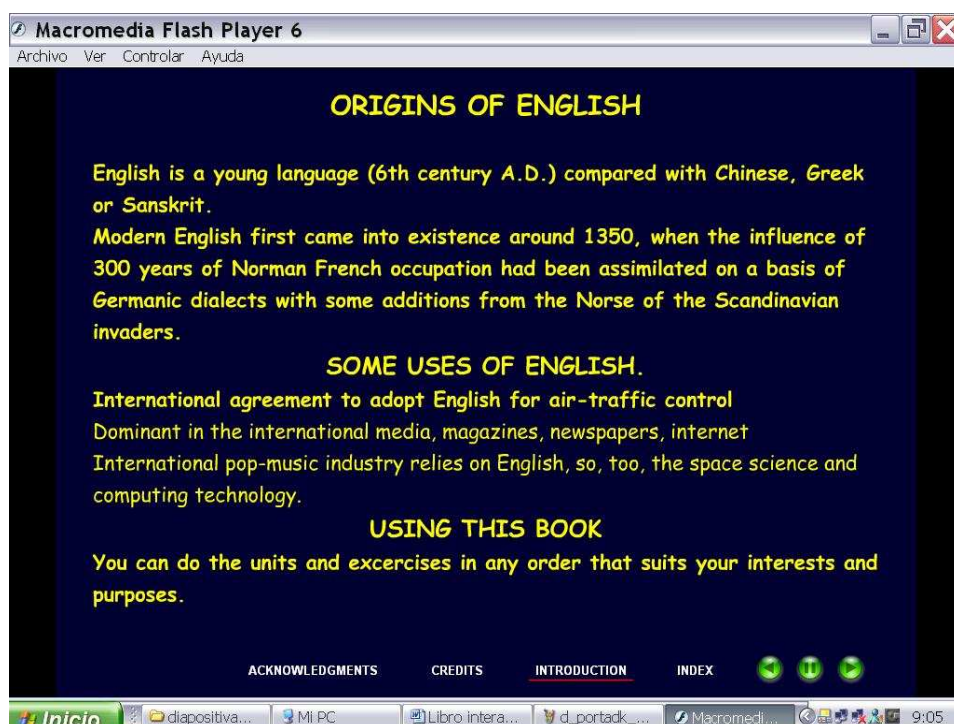


CAPÍTULO III: EXPERIMENTACION, PILOTAJE Y CORRECCIONES

Se da crédito a los autores y a los que contribuyeron con sus voces y su participación en la elaboración del contenido del texto interactivo.

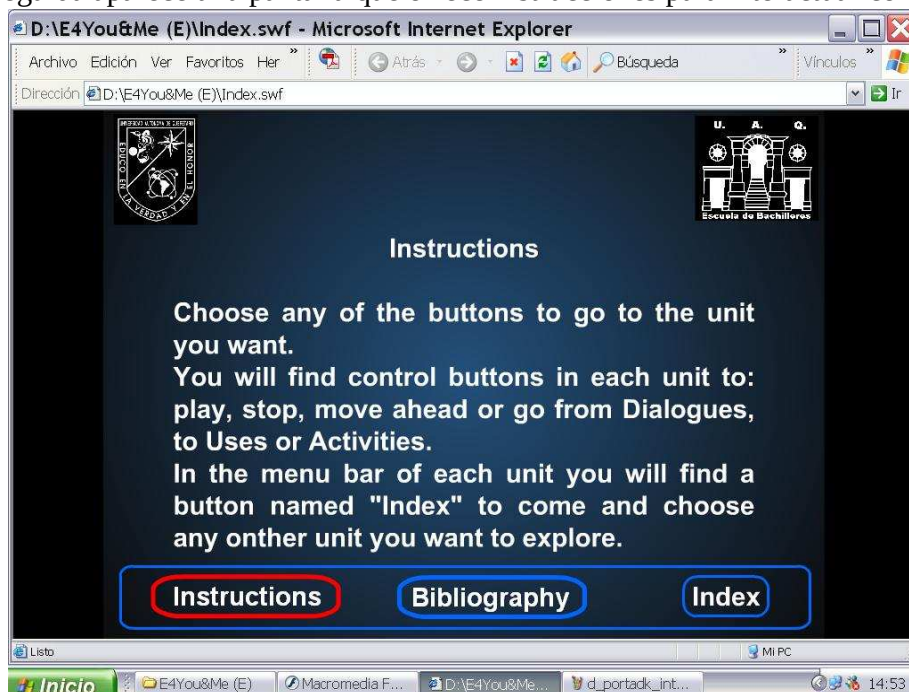


Como introducción se presenta una nota sobre los orígenes del inglés como lengua moderna; una nota sobre los usos del inglés; y una explicación sobre el uso del presente libro hipertexto.

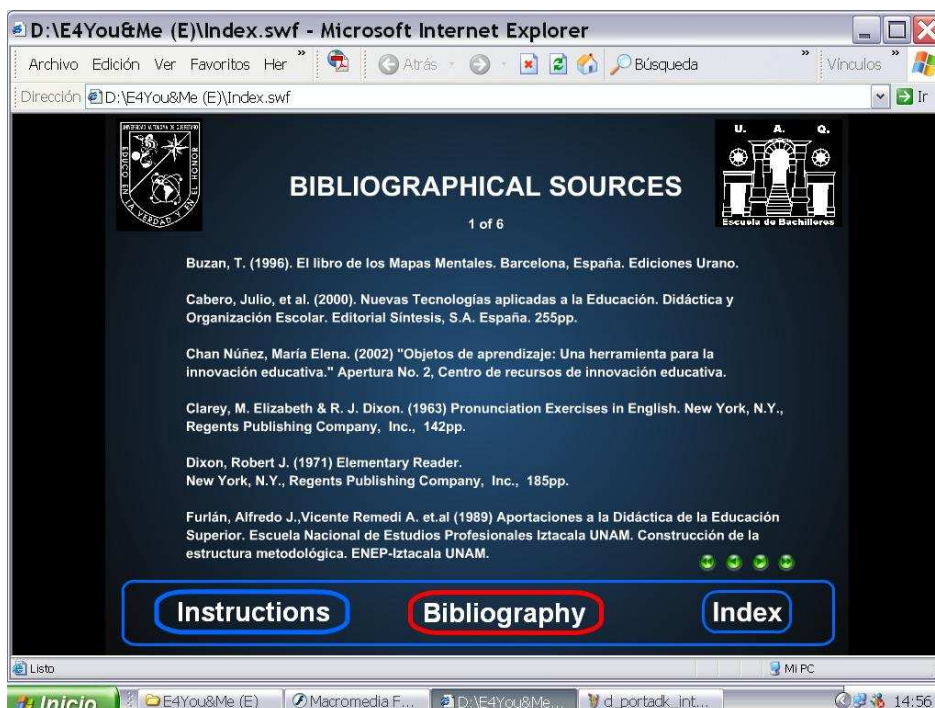


CAPÍTULO III: EXPERIMENTACION, PILOTAJE Y CORRECCIONES

Enseguida aparece una pantalla que ofrece instrucciones para interactuar con el CD.

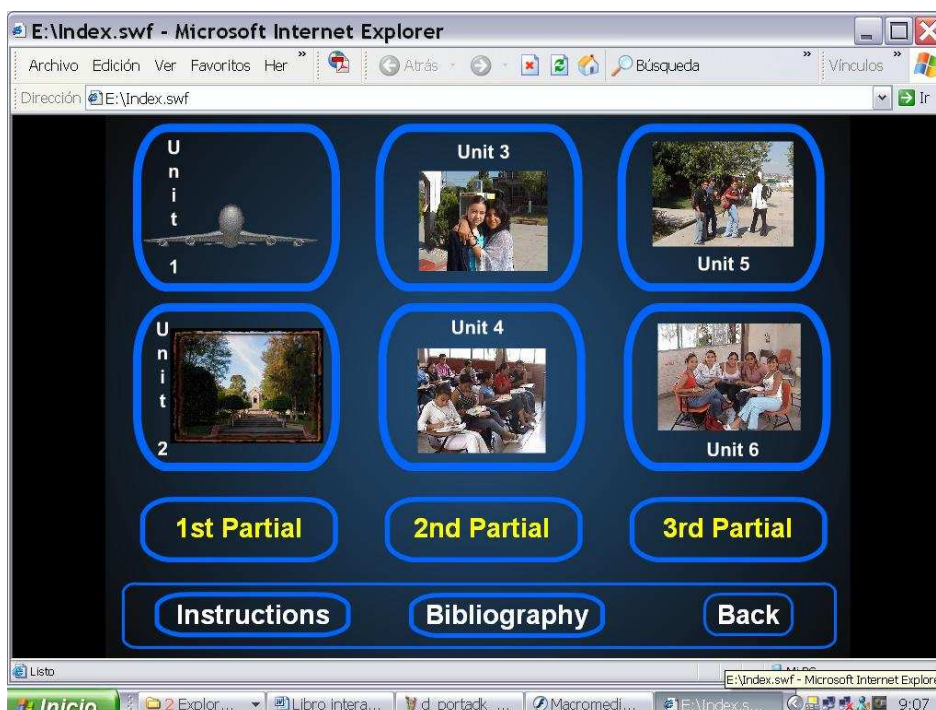


Se tienen seis páginas de fuentes bibliográficas de las cuales se muestra 1/6.



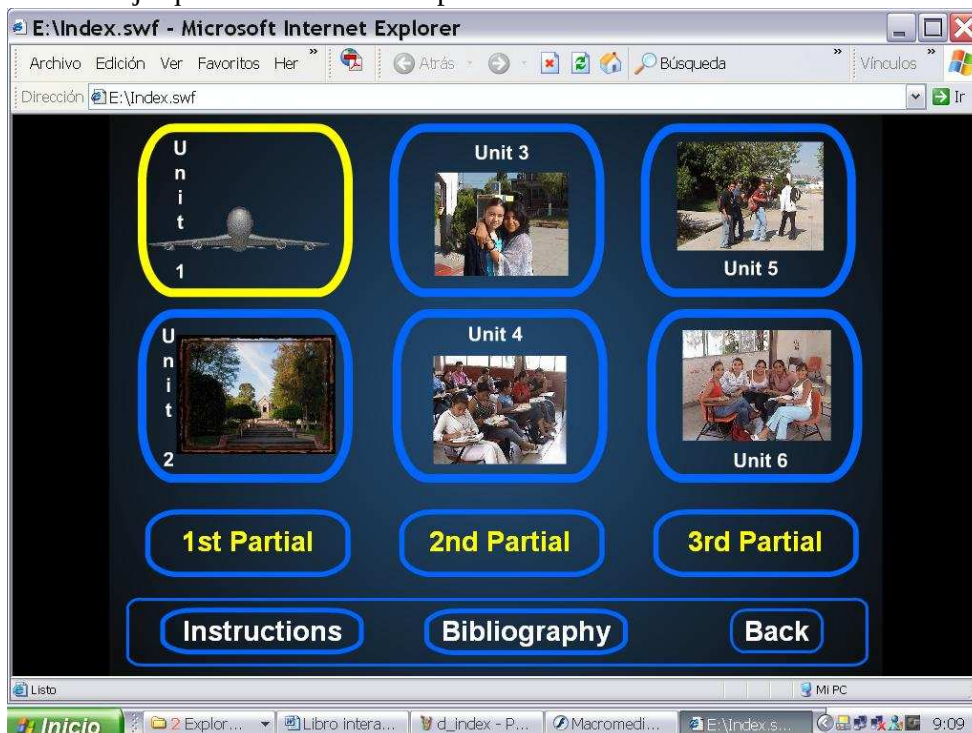
Haciendo click en el botón 'índice' podemos acceder a la siguiente pantalla.

CAPÍTULO III: EXPERIMENTACION, PILOTAJE Y CORRECCIONES



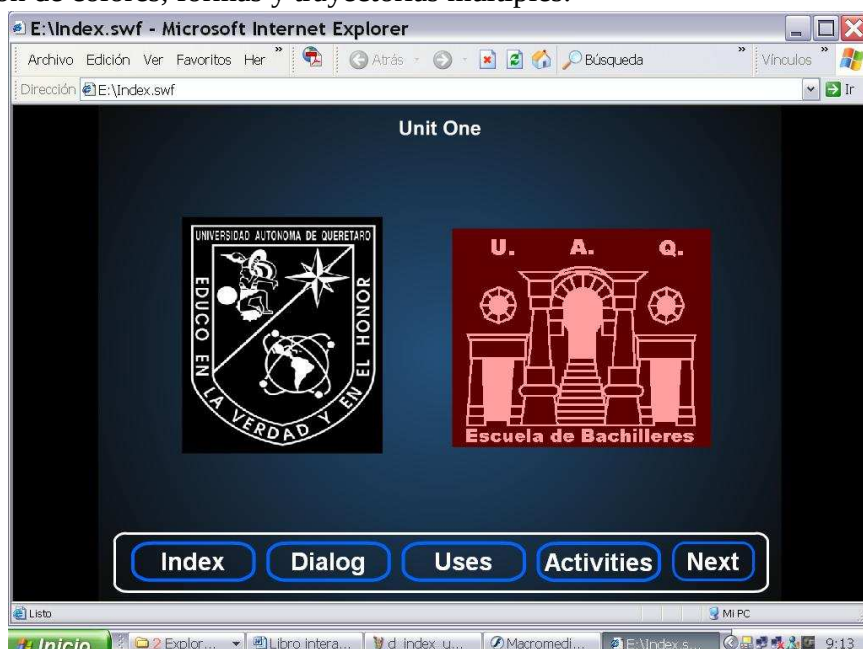
El contenido del hipertexto incluye seis unidades con tres ligas de pruebas parciales, de acuerdo con el programa vigente de la Escuela Preparatoria de la U.A.Q.

A continuación haremos un recorrido por la primera unidad, la cual presenta el marco de trabajo que sirvió como base para todas las demás unidades.



CAPÍTULO III: EXPERIMENTACION, PILOTAJE Y CORRECCIONES

Al hacer click en el icono ‘Unit 1’ comienzan a aparecer dos escudos: el escudo general de la UAQ y el particular de la Escuela de Bachilleres de la UAQ mediante una progresión de colores, formas y trayectorias múltiples.

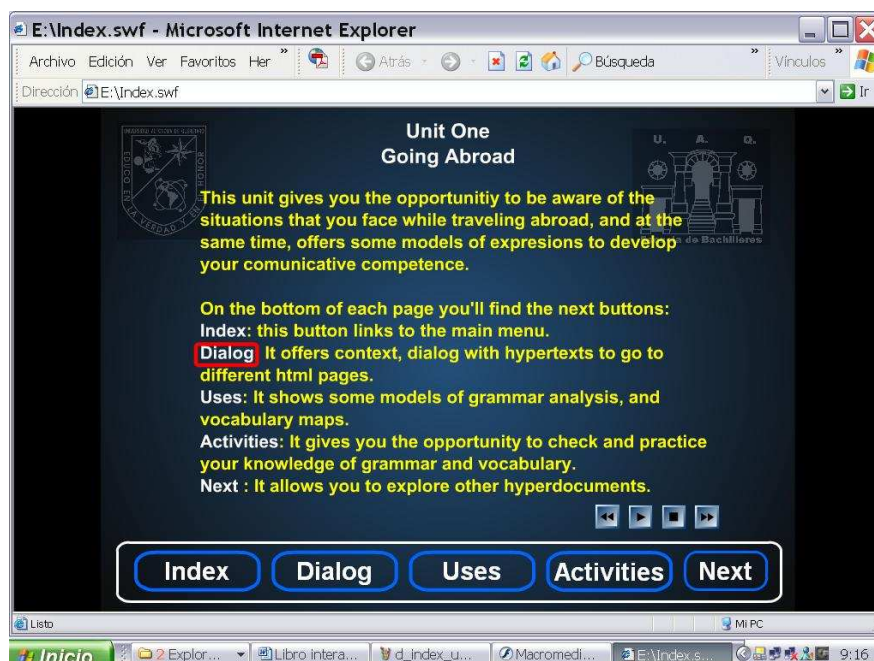


Primera Unidad: ‘Yendo al extranjero’. Se ve aparecer un avión con un fondo sonoro de un jet supersónico. Se experimenta la sensación de estar en un aeropuerto.



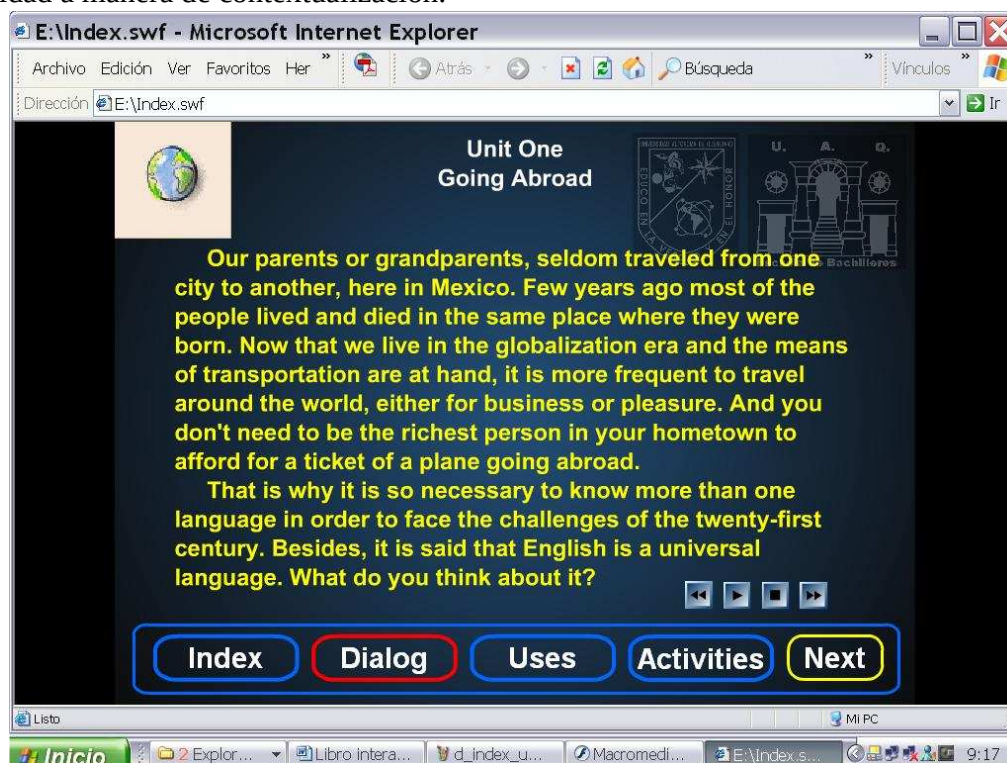
Todas las unidades inician planteando un objetivo. Esta unidad da la oportunidad de percatarse de las situaciones que enfrenta uno cuando viaja al extranjero.

CAPÍTULO III: EXPERIMENTACION, PILOTAJE Y CORRECCIONES



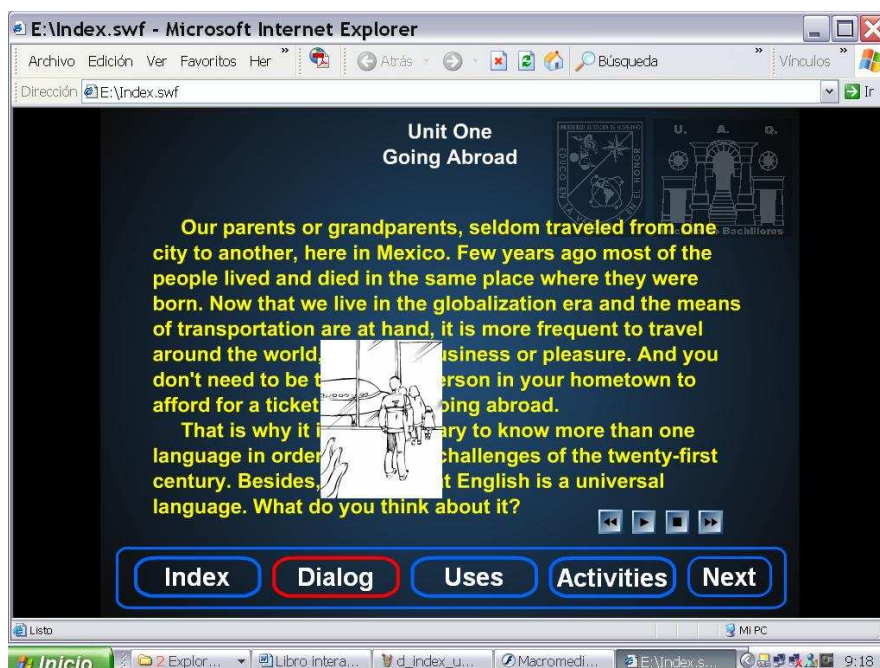
Se da una explicación de los botones que enlazan el menú principal.

En la siguiente pantalla se tiene una parte introductoria al diálogo principal de la unidad a manera de contextualización.



Nuestros padres o abuelos, rara vez viajaron de una ciudad a otra... Hace pocos años la mayoría de la gente vivía y moría en el mismo lugar donde nacieron. Ahora...

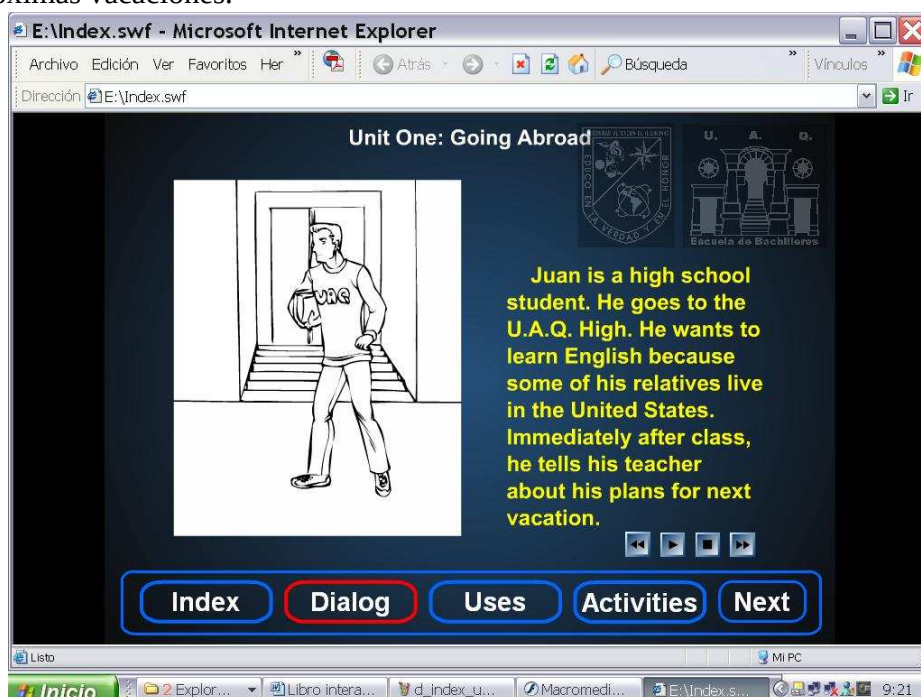
CAPÍTULO III: EXPERIMENTACION, PILOTAJE Y CORRECCIONES



Mientras se escucha el texto, van apareciendo dibujos blanco y negro del relato.

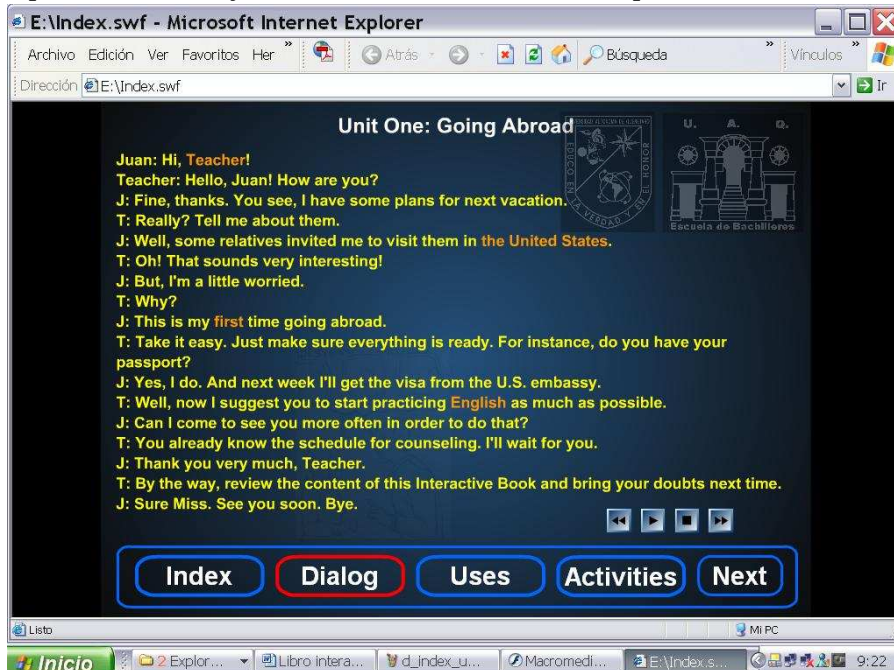
Juan es un estudiante de preparatoria. Va a la Preparatoria de la UAQ. Quiere aprender inglés porque algunos de sus parientes viven en los Estados Unidos.

Inmediatamente después de clase, platica a su maestra acerca de sus planes para las próximas vacaciones.

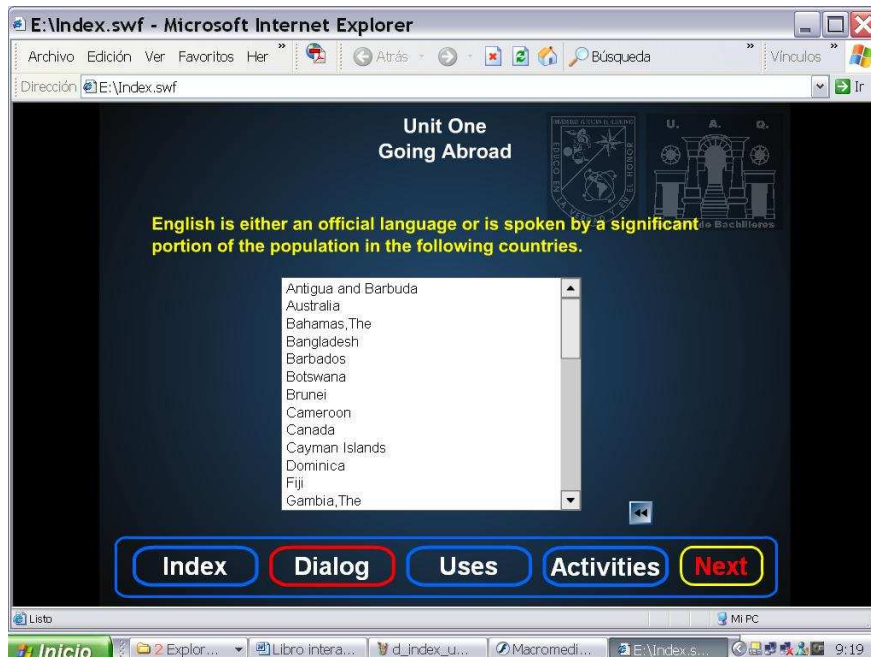


CAPÍTULO III: EXPERIMENTACION, PILOTAJE Y CORRECCIONES

Enseguida de la narración introductoria, se escucha el diálogo entre Juan y su maestra. En el guión del diálogo podemos observar unas palabras marcadas como ‘enlaces’ para obtener mayor información accediendo a hipertextos.



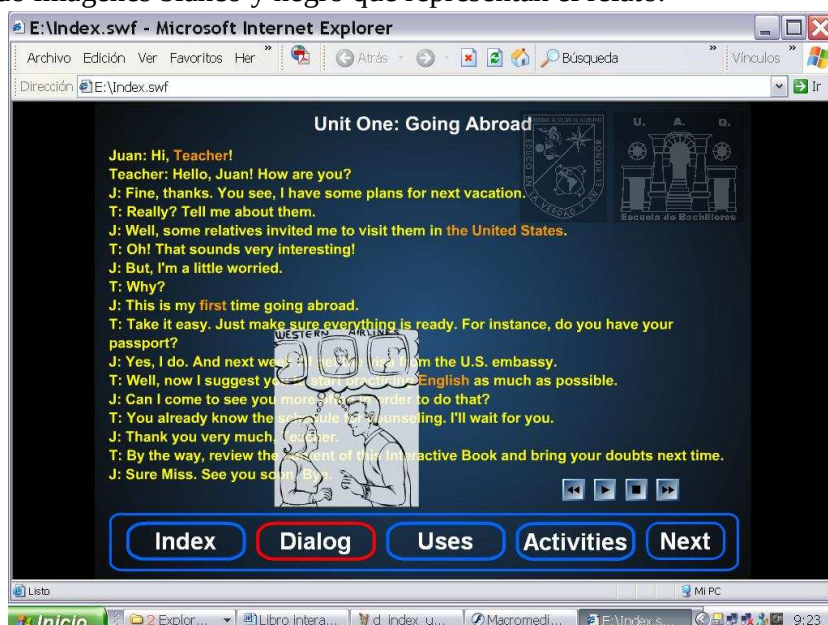
Por ejemplo, si hacemos click en la palabra ‘English’ pasamos a otra pantalla.



Esta pantalla nos brinda información en forma de un listado de cientos de países angloparlantes que podemos manipular posicionándonos en la barra de la derecha.

CAPÍTULO III: EXPERIMENTACION, PILOTAJE Y CORRECCIONES

Regresando al diálogo, mientras se escucha a Juan y a su maestra, van apareciendo imágenes blanco y negro que representan el relato.



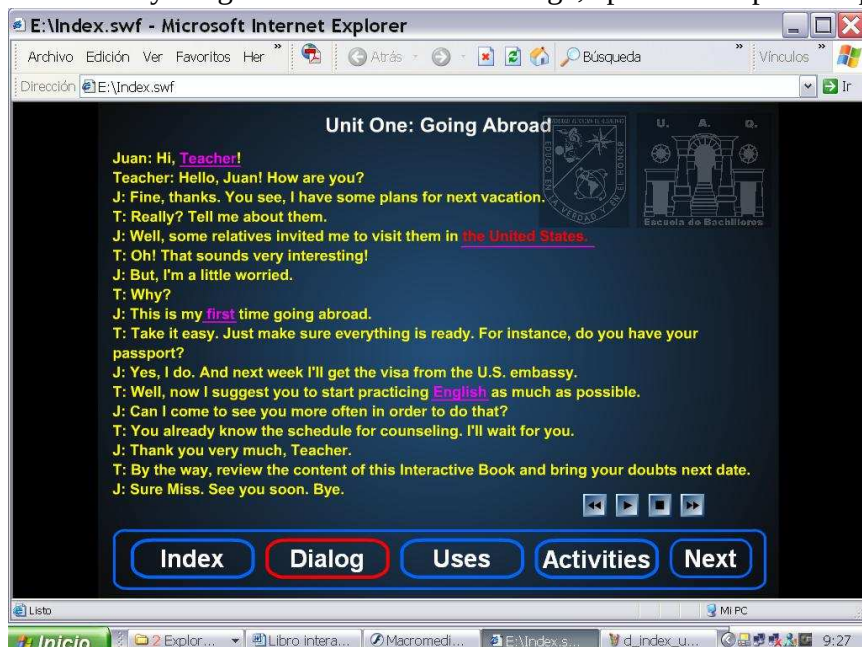
Como dichas imágenes están en movimiento, rompen con la monotonía del texto escrito, a su vez que permiten verificar el texto oral con el texto escrito, según lo requiera el usuario auto-aprendiente.

La gran masa de texto es atenuada con la imagen blanco-negro que dispara la imaginación para transportarse mentalmente a la experiencia que subyace al diálogo en proceso de escucha. El insumo no es únicamente fonético, también lo es icónico y simbólico. Esto con el propósito de impactar la atención avisada del aprendiz.

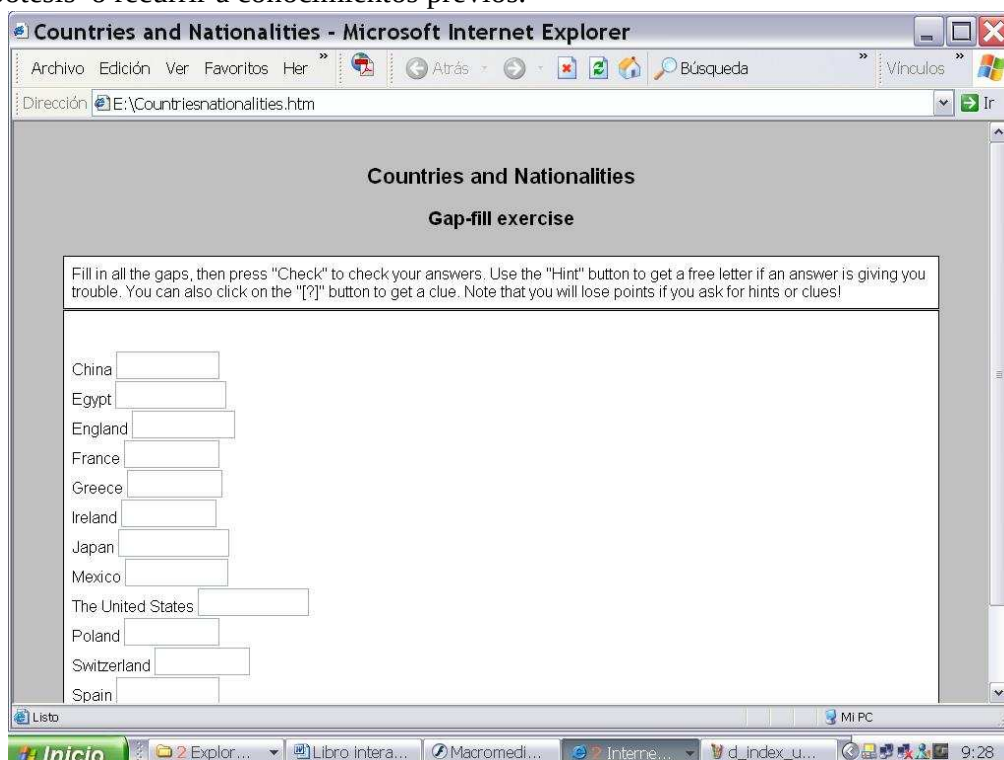


CAPÍTULO III: EXPERIMENTACION, PILOTAJE Y CORRECCIONES

Cuando concluye la grabación sonora del diálogo, aparece esta pantalla para

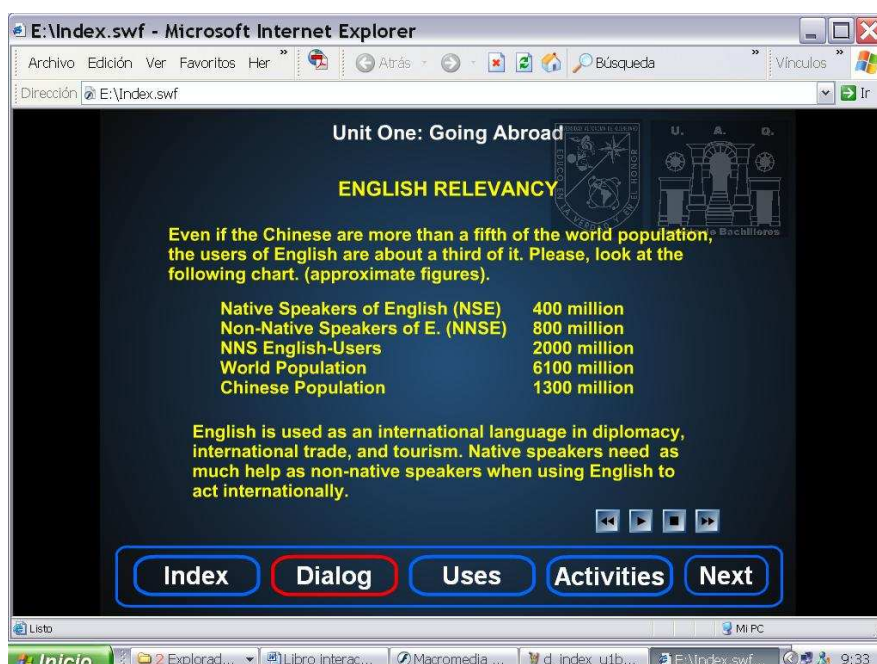


invitar a pasar a los enlaces y ampliar la información de manera libre. Click en U.S. y ¡Sorpresa!, no son cuadros de información, sino ejercicios que retan a formular hipótesis o recurrir a conocimientos previos.



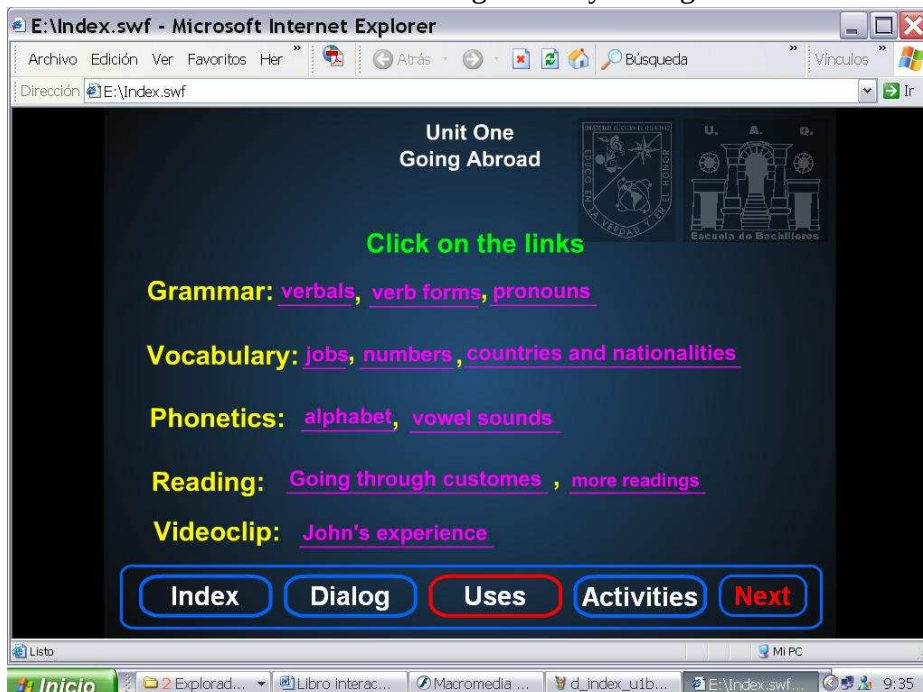
Estos ejercicios fueron elaborados con apoyo en un programa llamado hot potatoes que permite su uso libre de pago para fines académicos.

CAPÍTULO III: EXPERIMENTACION, PILOTAJE Y CORRECCIONES



Para ciertos aprendientes el saber datos sobre la relevancia del inglés los motiva a dedicarle más tiempo y esfuerzo a su aprendizaje.

Pasando a la sección de ‘**usos**’, aparece un menú de enlaces clasificados: gramática, vocabulario, fonética, lectura y video los cuales engloban estructuras, nociones y funciones de la lengua meta en forma de esquemas y cuadros audiovisuales para fomentar la asociación entre formas lingüísticas y sus significados semánticos.



A través de la visualización y audición se pretende inducir al aprendiente a la formulación de hipótesis que conduzcan a la adquisición y el **uso** del inglés.

CAPÍTULO III: EXPERIMENTACION, PILOTAJE Y CORRECCIONES

**Unit One
Going Abroad**

Regular verbs vs. Irregular verbs

In English, there are four different forms of a verb which are called verbals. Rule: A verb is regular when its Past Form and Past Participle are the same, and the end in ed.

VERB	BASE FORM	PAST FORM	PAST PARTICIPLE	ING-FORM
Irregular	see	saw	seen	seeing
	go	went	gone	going
	come	came	come	coming
	cut	cut	cut	cutting
Regular	travel	traveled	traveled	traveling
	stay	stayed	stayed	staying
	declare	declared	declared	declaring
	plan	planned	planned	planning

Index Dialog **Uses** Activities Next

La función principal de los organizadores previos (conceptos integradores o esquemas ancladores) es servir de puentes entre lo que el aprendiz sabe y lo nuevo. Uno de los defectos del que guía, es suponer ciertos conocimientos previos.

**Unit One
Going Abroad**

Verb Forms

Affirmative Form, Interrogative Form, and Negative Form of the verb "to be"

Affirmative		Interrogative	Negative	
Long form	Short form		Long form	Short form
I am	I'm	Am I?	I am not	I'm not
You are	You're	Are you?	You are not	You aren't
He is	He's	Is he?	He is not	He isn't
She is	She's	Is she?	She is not	She isn't
It is	It's	Is it?	It is not	It isn't
We are	We're	Are we?	We are not	We aren't
You are	You're	Are you?	You are not	You aren't
They are	They're	Are they?	They are not	They aren't

Index Dialog **Uses** Activities Next

A través del análisis de este cuadro el aprendiz puede llegar a formular hipótesis acerca de las formas de interrogar y negar como son el cambio de la posición del verbo respecto al sujeto en la interrogación y la posición del adverbio 'not'.

CAPÍTULO III: EXPERIMENTACION, PILOTAJE Y CORRECCIONES

**Unit One
Going Abroad**

Chart of Pronouns

Pronouns vary according to their function.

PERSONAL		POSSESSIVE		REFLEXIVE
Subject	Object	Adjective	Pronouns	Pronouns
I	me	my	mine	myself
HE	him	his	his	himself
SHE	her	her	hers	herself
IT	it	its	-	itself
YOU (s)	you	your	yours	yourself
YOU (p)	you	your	yours	yourselves
WE	us	our	ours	ourselves
THEY	them	their	theirs	themselves

Navigation buttons: Index, Dialog, **Uses**, Activities, Next

Esta clasificación permite al aprendiente superar problemas de transferencia.

Este cuadro permite evitar la traducción o la memorización mecánica y tediosa de vocabulario, favoreciendo la asociación de palabras y significados concentrados en la lengua meta.

**Unit One
Going Abroad**

Job, place and duties

Job	Place	Duties
vet	surgery	treats sick animals
stockbroker	Stock exchange	Buys and sells stocks and shares
architect	office	Designs buildings
firefighter	fire station	fightes or puts out fires
priest	church	performs religious ceremonies and helps people
dustman	in the streets	collects people's rubbish
surgeon	hospital	operates on people
plumber	any building	installs and fixes water pipes and appliances
miner	mine	mines coal, silver, diamonds, etc.
journalist	anywhere	writes newspaper reports
librarian	library	organizes books and deals with lending of books
pilot	airplane cockpit	flies a plane
secretary	office	does general office work
mechanic	garage	repairs cars

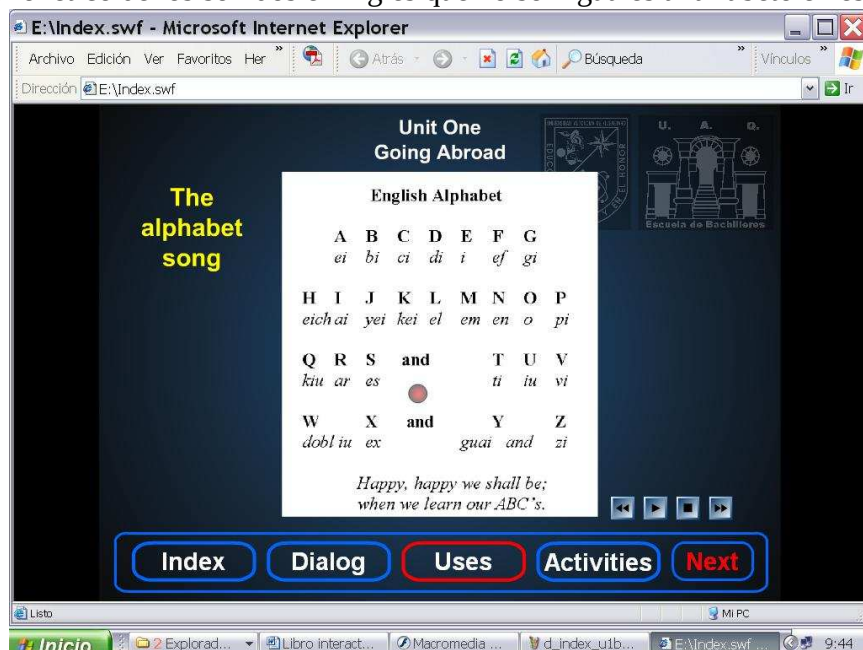
Navigation buttons: Index, Dialog, **Uses**, Activities, Next

CAPÍTULO III: EXPERIMENTACION, PILOTAJE Y CORRECCIONES

Con frecuencia se confunde el término de país con el de nacionalidad. Este cuadro ayuda a relacionar tendencias de uso de estos términos para inducir al usuario a plantear sus propias hipótesis. (Majmutova 2005:117).

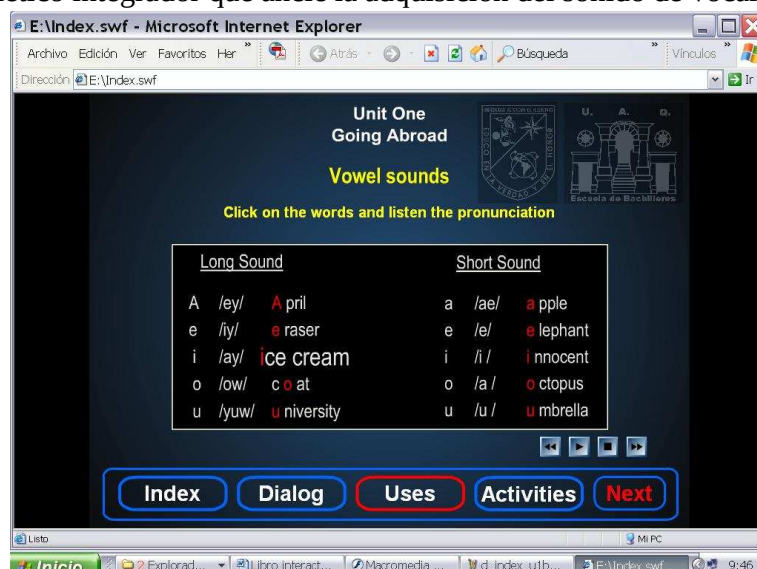


Decir el alfabeto con una melodía que para muchos es familiar ayuda a crear un referente fonético de los sonidos en inglés que no son iguales al alfabeto en español.

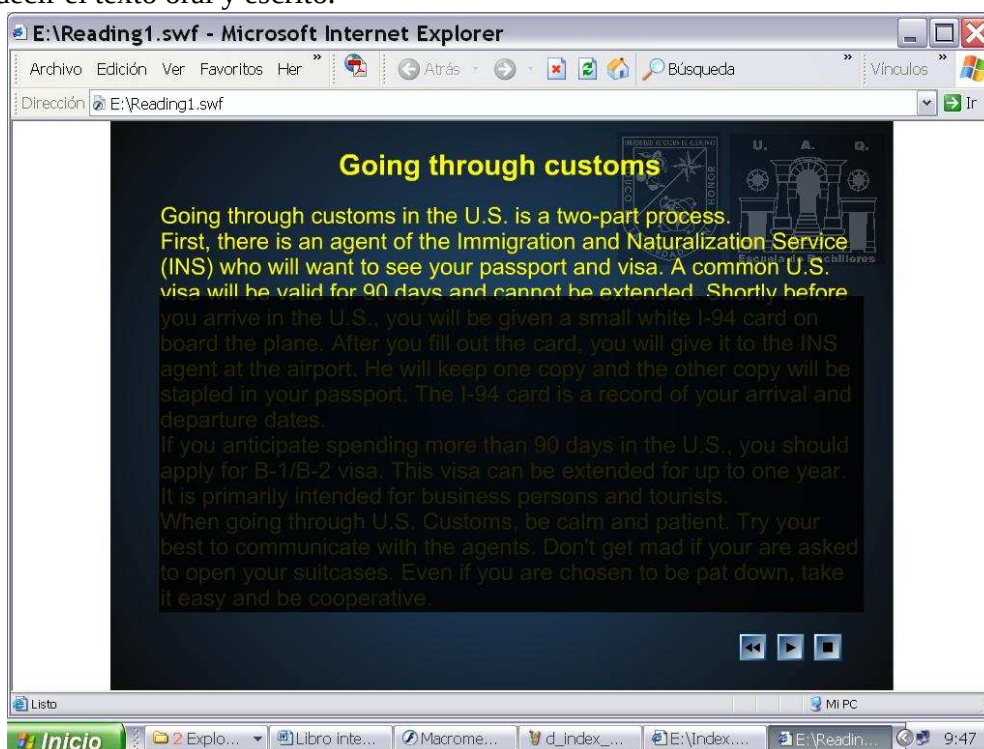


CAPÍTULO III: EXPERIMENTACION, PILOTAJE Y CORRECCIONES

Una manera didáctica de proponer la distinción entre sonido largo y sonido corto de las vocales se presenta a continuación. Este esquema bien puede servir como concepto fonético integrador que ancle la adquisición del sonido de vocales en inglés.

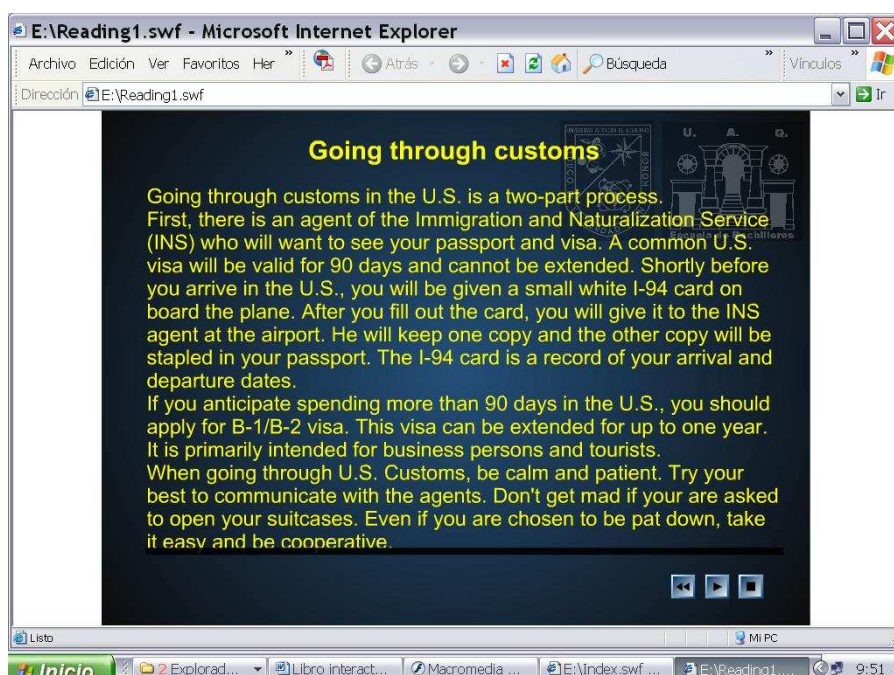


En esta pantalla se va desplegando poco a poco el texto escrito en combinación con la audición del mismo, dando un efecto mediante el cual se induce al aprendiente a predecir el texto oral y escrito.

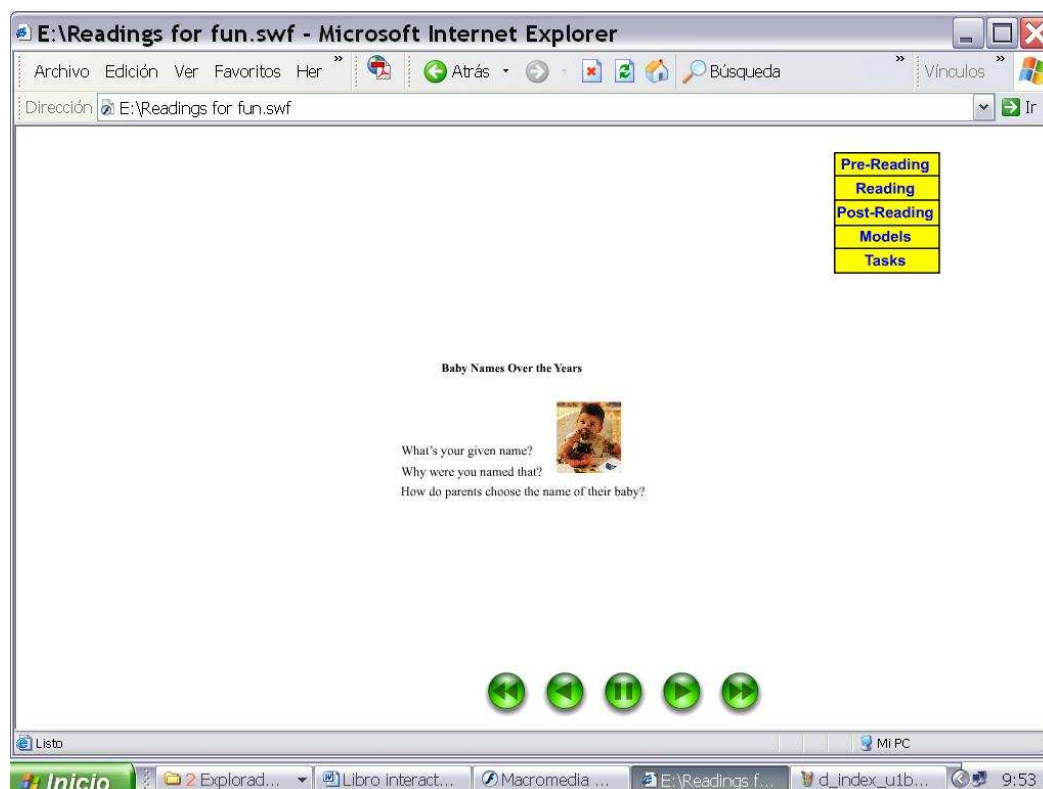


Si el texto se presentara desde un principio en su forma total, muy probablemente sería de poco atractivo para el aprendiente.

CAPÍTULO III: EXPERIMENTACION, PILOTAJE Y CORRECCIONES



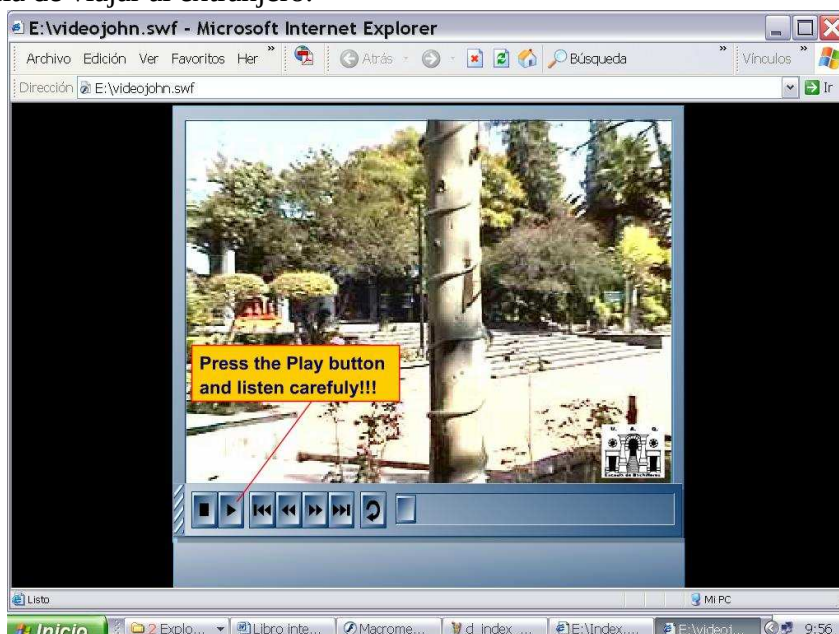
En actividades complementarias se ofrece la liga de ‘Readings for fun’.



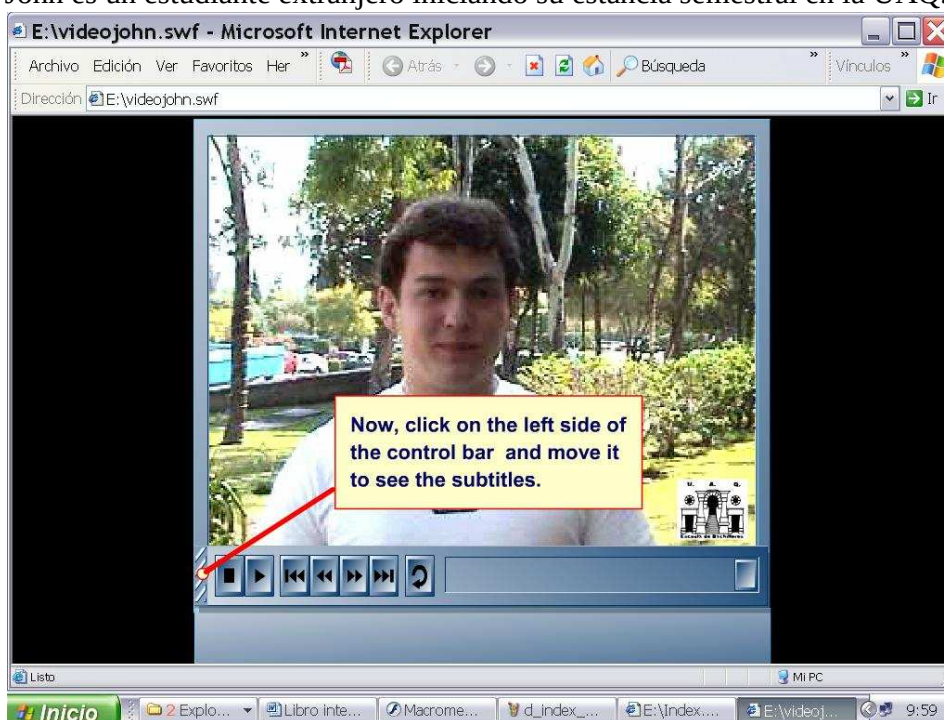
Este componente originalmente se diseñó para un curso de comprensión de textos. Aquí se **reutiliza** integrándolo en un CODI más elaborado. (Ruiz-Velasco 2004).

CAPÍTULO III: EXPERIMENTACION, PILOTAJE Y CORRECCIONES

El enlace de ‘videoclip’ nos lleva a un recorte de una entrevista con un nativo parlante del idioma inglés. Presenta una conversación informal que hace referencia a la experiencia de viajar al extranjero.

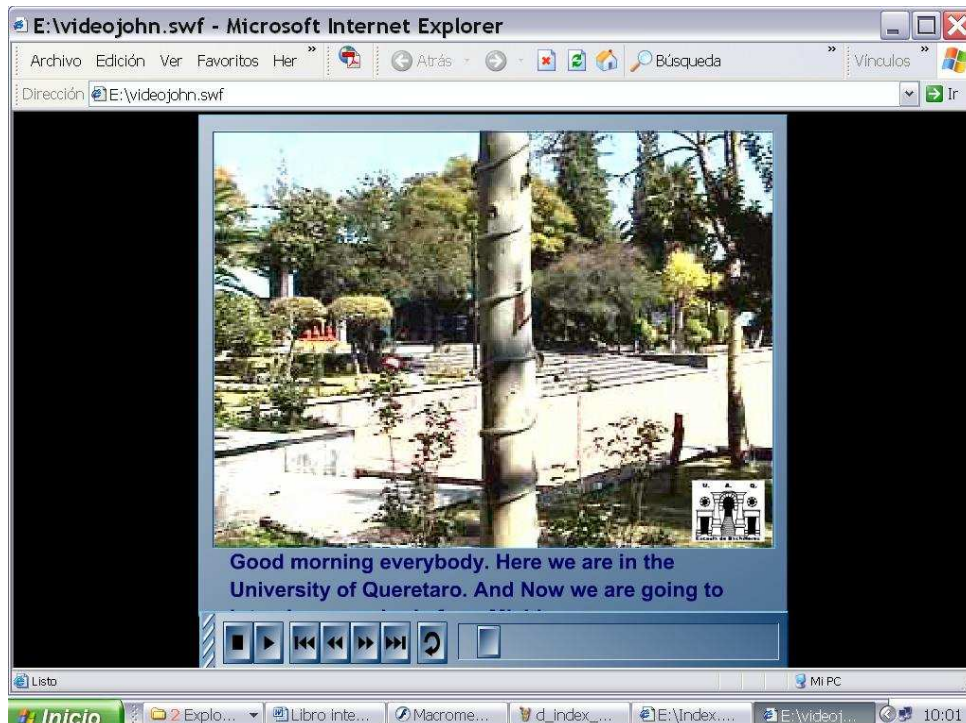


Instrucción concisa: ‘presiona el botón ‘Play’ y escucha cuidadosamente’!!!’
John es un estudiante extranjero iniciando su estancia semestral en la UAQ.

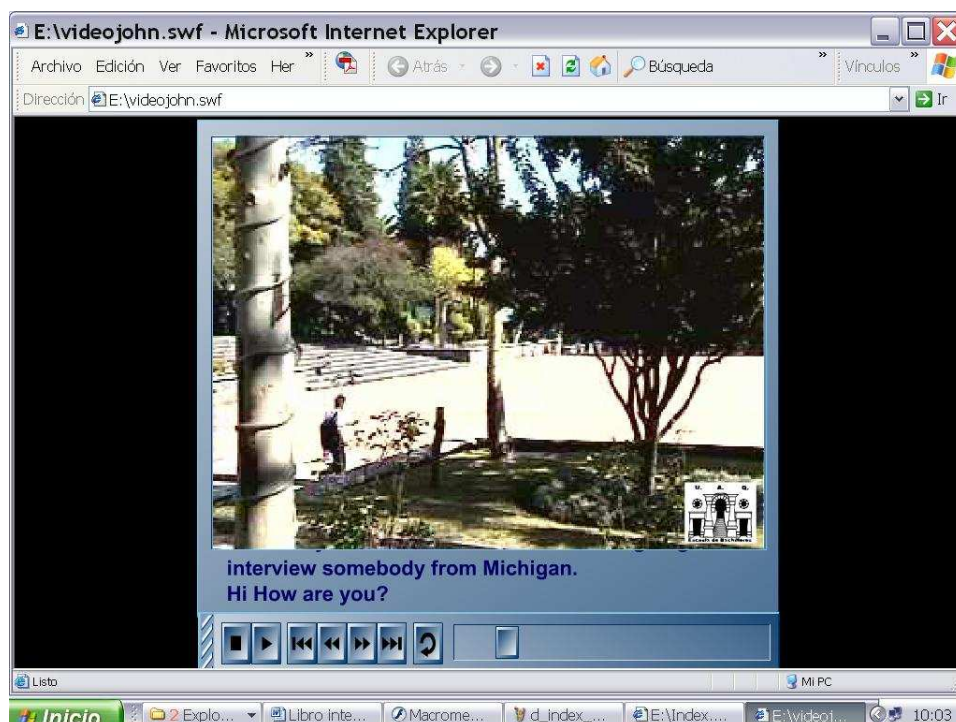


Instrucción: ‘Ahora, haz click sobre el lado izquierdo de la barra de control y muévela para ver los subtítulos’. (En la instrucción anterior, se corrió video sin subtítulos).

CAPÍTULO III: EXPERIMENTACION, PILOTAJE Y CORRECCIONES



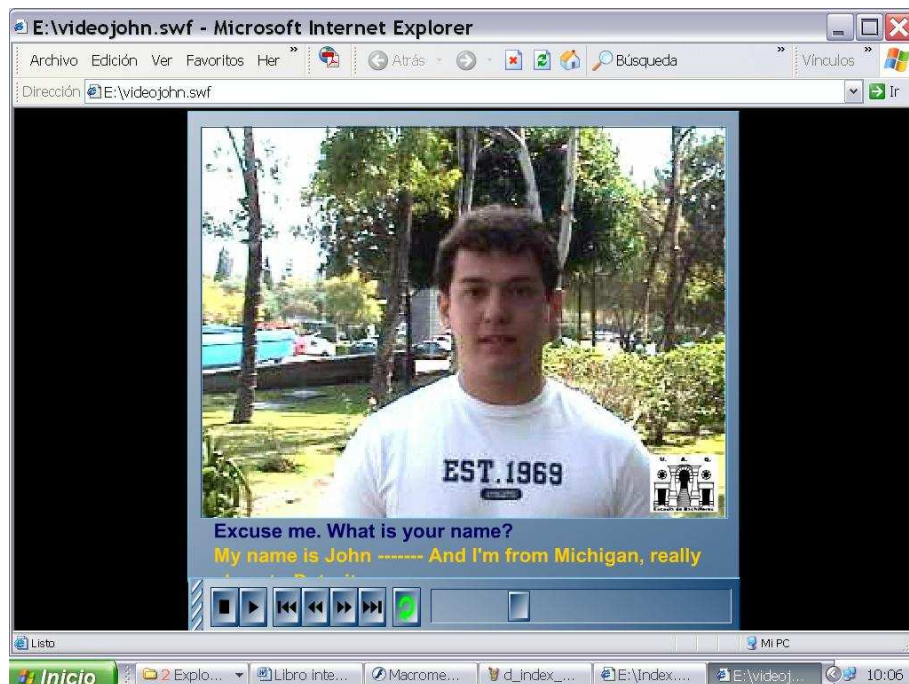
-Buenos días a todos. Aquí estamos en la Universidad de Querétaro. Y ahora vamos a
... entrevistar a alguien de Michigan.
¡Hola! ¿Cómo estás?



CAPÍTULO III: EXPERIMENTACION, PILOTAJE Y CORRECCIONES

+ Bien, ¿qué tal?

- Disculpame, ¿cuál es tu nombre?



+ Mi nombre es John **Kawalder** y soy de Michigan, realmente... No podía captar el apellido. Pregunté a un nativo parlante y tampoco lo captaba.

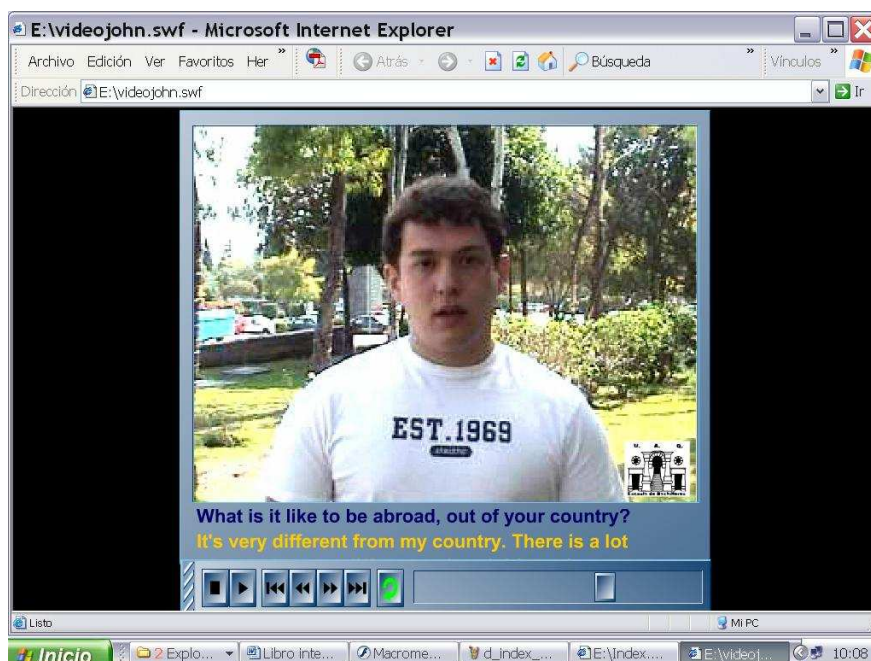
CAPÍTULO III: EXPERIMENTACION, PILOTAJE Y CORRECCIONES

...cercano a Detroit.



- ¿Cuánto tiempo has estado aquí en Querétaro?
- + Solamente he estado en Querétaro por tres días.

A continuación podemos observar un tipo de fallas (slips) y usos agramaticales.



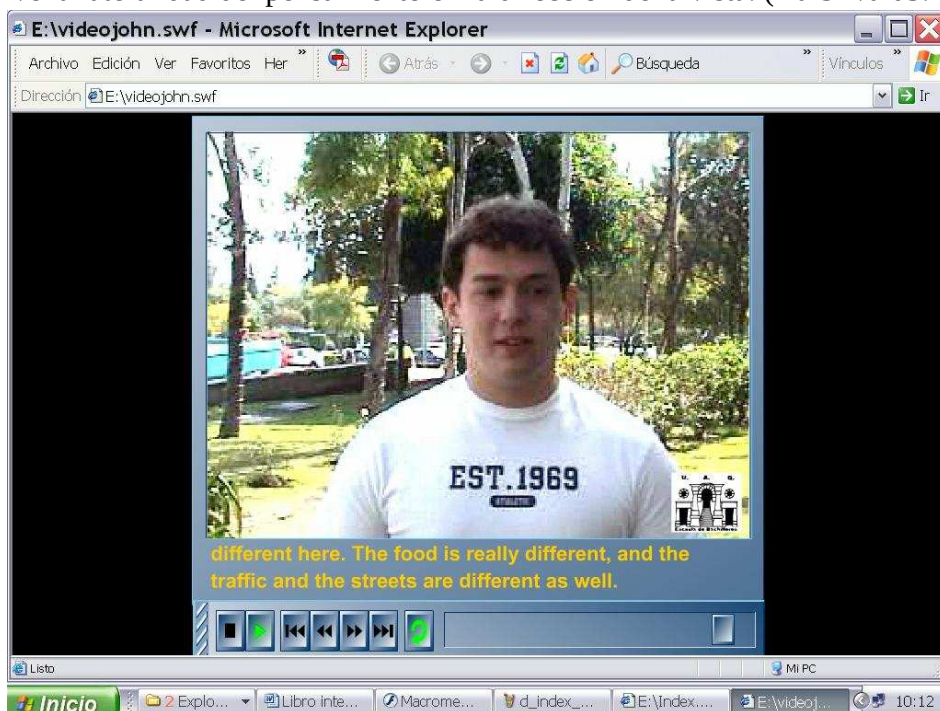
- ¿Cómo es eso de estar en el extranjero, fuera de tu país?
- + Es muy diferente de mi país. Hay un montón de...

CAPÍTULO III: EXPERIMENTACION, PILOTAJE Y CORRECCIONES

... de... **tú sabes**... diferentes cosas culturales que son diferentes aquí. La comida es realmente diferente y el...



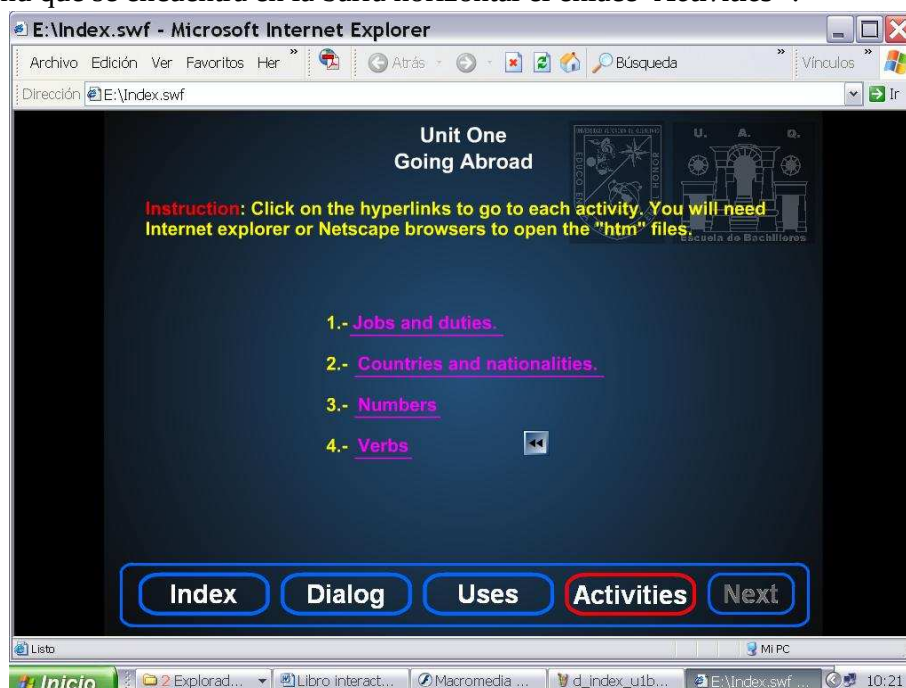
Observe la lateralidad del pensamiento en la dirección de la vista. (Da Silva 05:185).



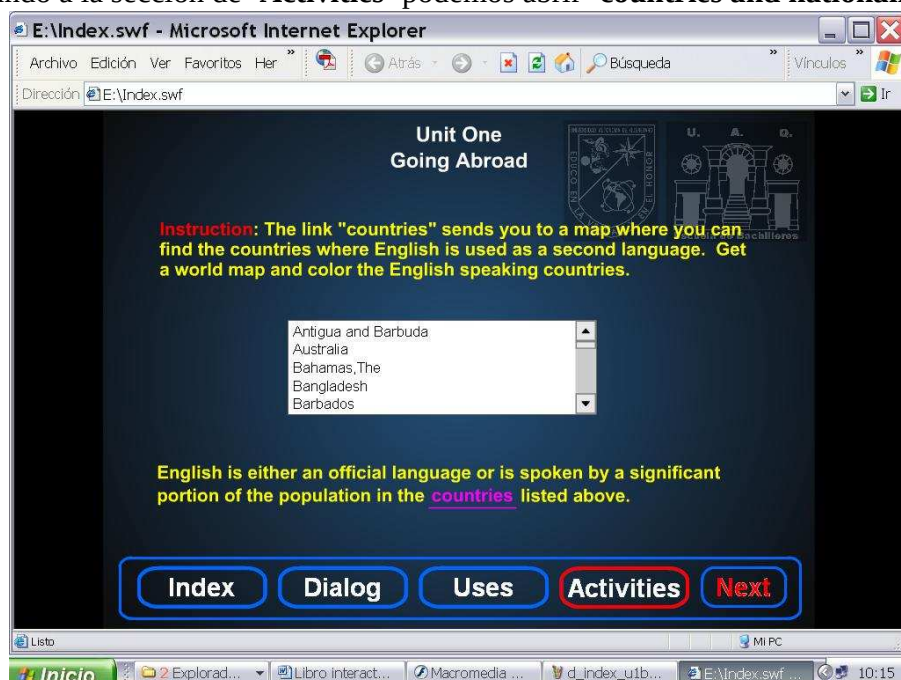
... diferente aquí. La comida es realmente diferente y el tráfico y las calles son diferentes también.

CAPÍTULO III: EXPERIMENTACION, PILOTAJE Y CORRECCIONES

Al terminar la interacción con el video el usuario tiene la opción de seleccionar del menú que se encuentra en la barra horizontal el enlace **‘Activities’**.

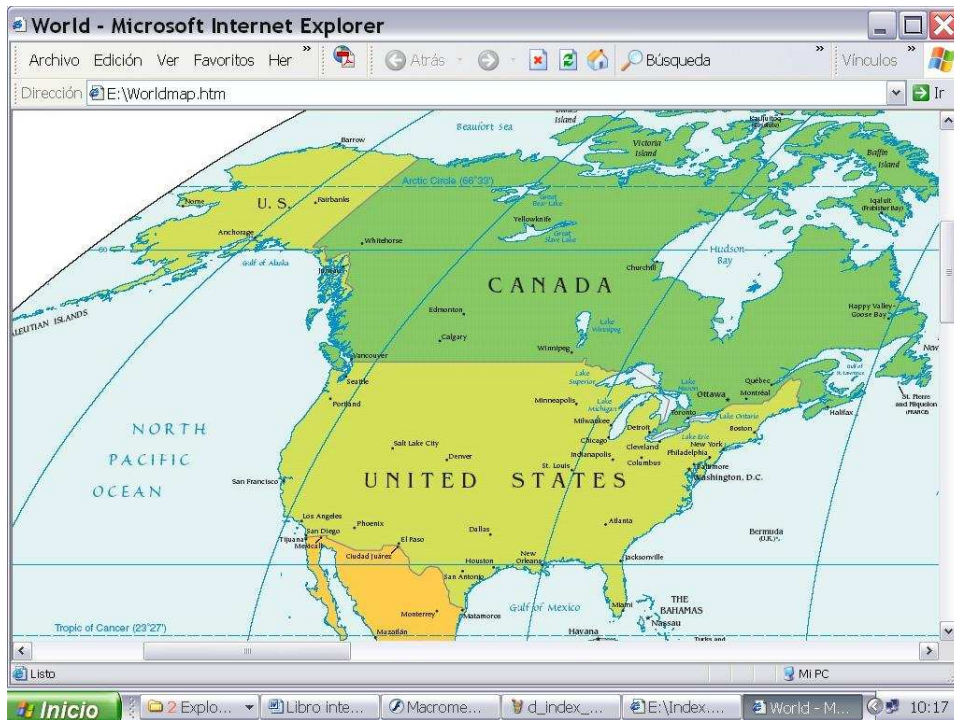


Pasando a la sección de **‘Activities’** podemos abrir **‘countries and nationalities’**.

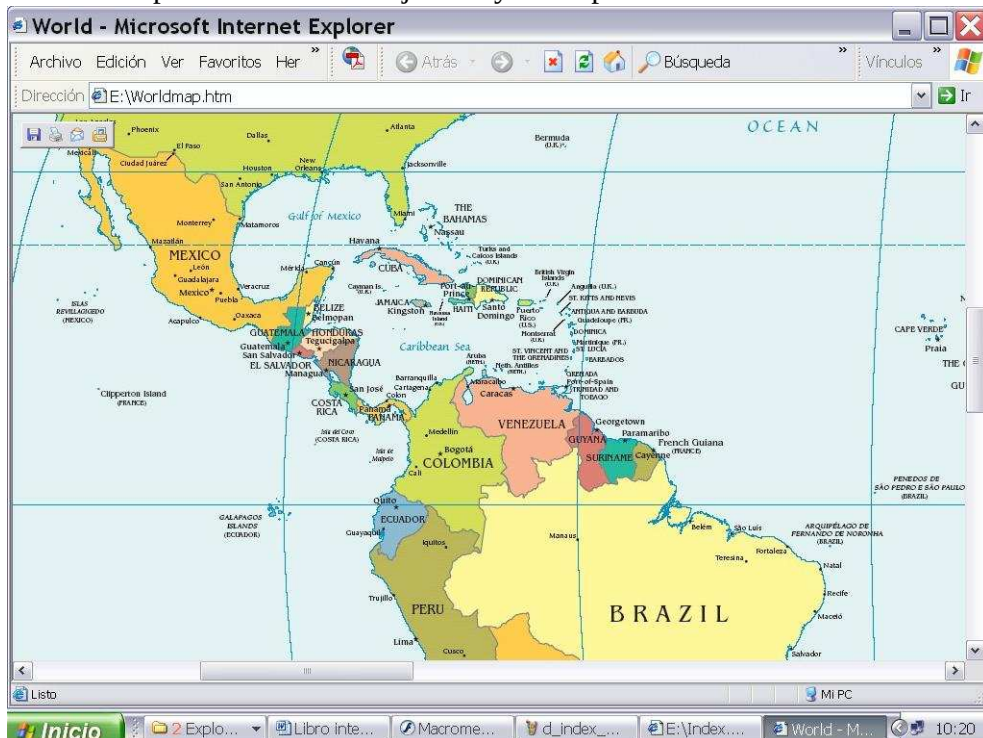


Una vez en la pantalla de países, luego de leer las instrucciones se puede hacer click en **‘countries’** que nos lleva a un mapa mundial con el cual el usuario puede interactuar para localizar los países angloparlantes.

CAPÍTULO III: EXPERIMENTACION, PILOTAJE Y CORRECCIONES

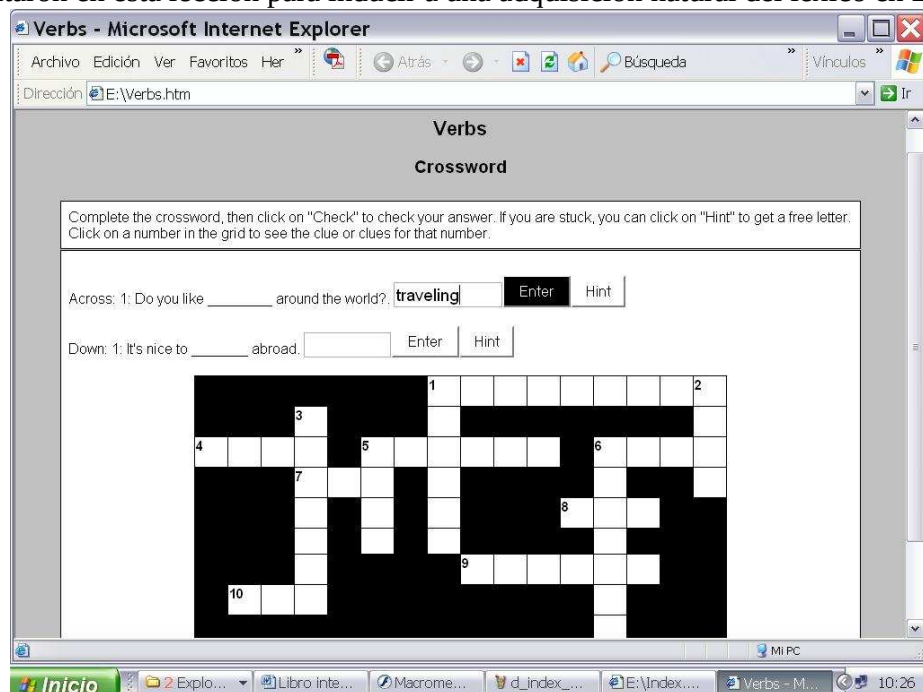


En la parte superior izquierda tenemos el icono con las opciones de guardar, imprimir y enviar. Este mapa, por su colorido y dimensiones, se presta para múltiples actividades complementarias con adjetivos y descripciones diversas.

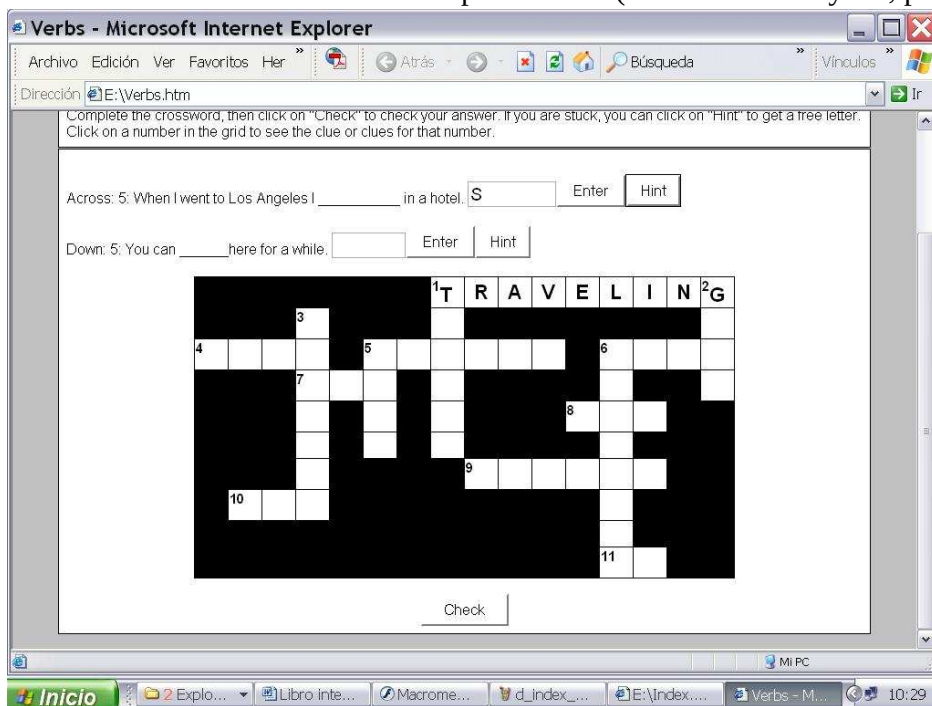


CAPÍTULO III: EXPERIMENTACION, PILOTAJE Y CORRECCIONES

Esta es otra actividad complementaria para jugar con las nociones de los verbos que se presentaron en esta lección para inducir a una adquisición natural del léxico en L2.



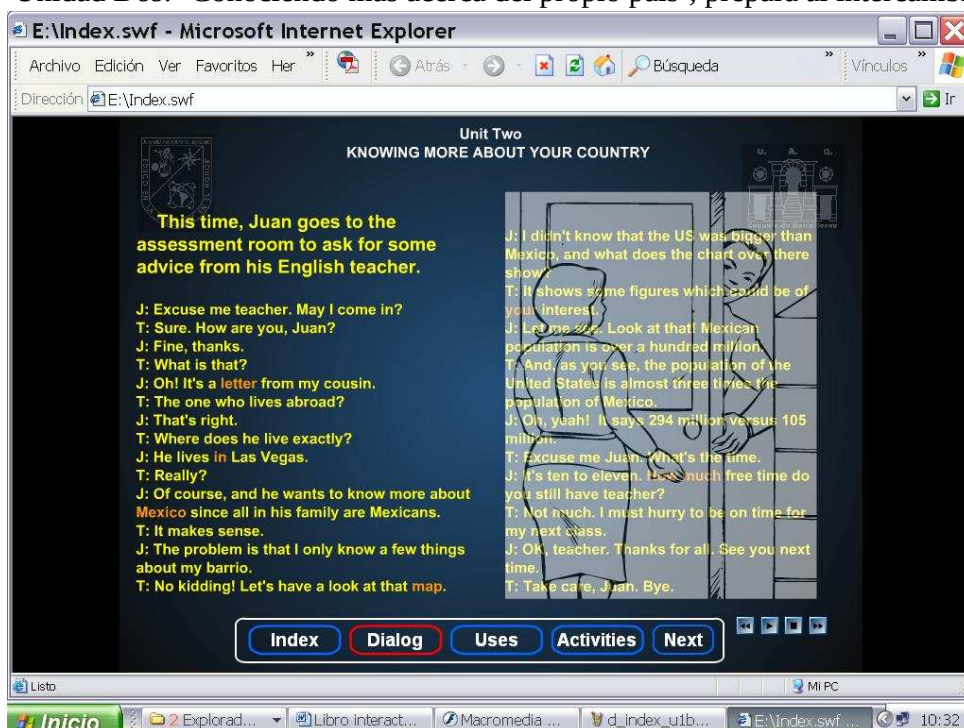
El reto que presenta esta actividad puede ser flexibilizado a través de la interacción del usuario. Para esto tiene la opción 'hint' (insinuación de ayuda, pista).



Al final puede hacer clic en el cuadro 'check' para comprobar sus respuestas.

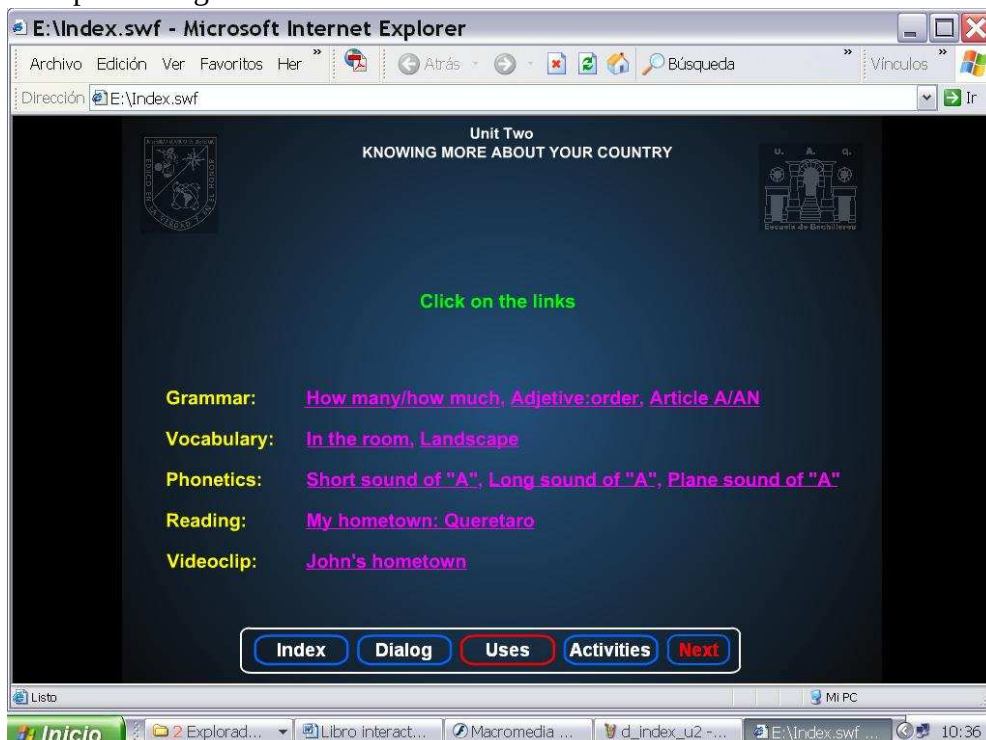
CAPÍTULO III: EXPERIMENTACION, PILOTAJE Y CORRECCIONES

Unidad Dos: ‘Conociendo más acerca del propio país’, prepara al intercambio.



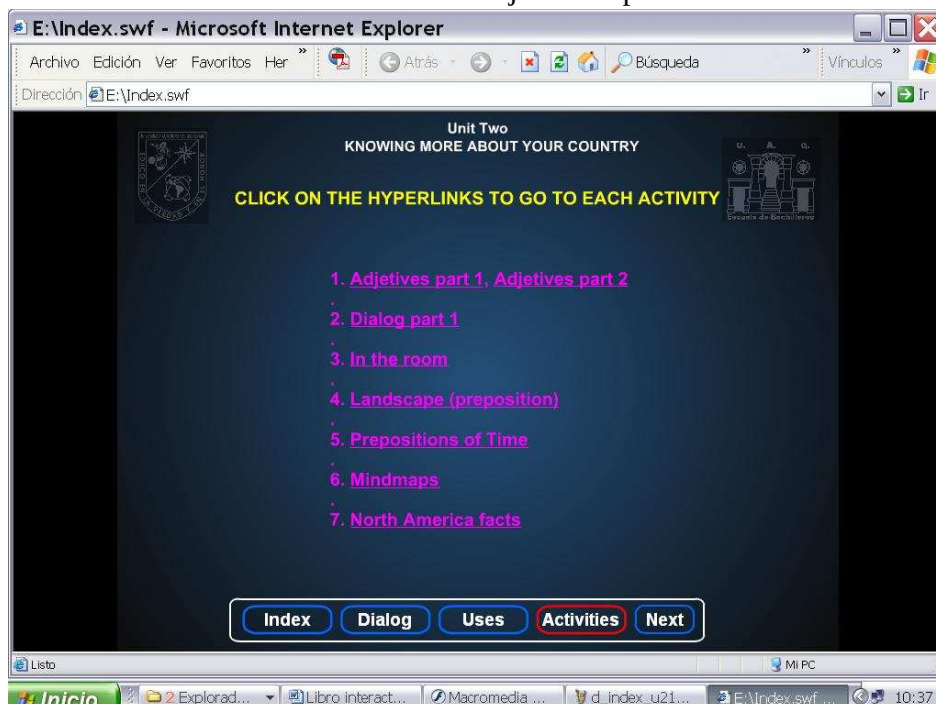
En la escenificación del tema se procura partir de la propia situación del aprendiz.

Después del diálogo se puede abrir la sección de ‘Uses’ la cual ofrece múltiples opciones para navegar a satisfacción del usuario.



CAPÍTULO III: EXPERIMENTACION, PILOTAJE Y CORRECCIONES

En la sección de “**Activities**” se ofrecen ejercicios para afirmar conocimiento.

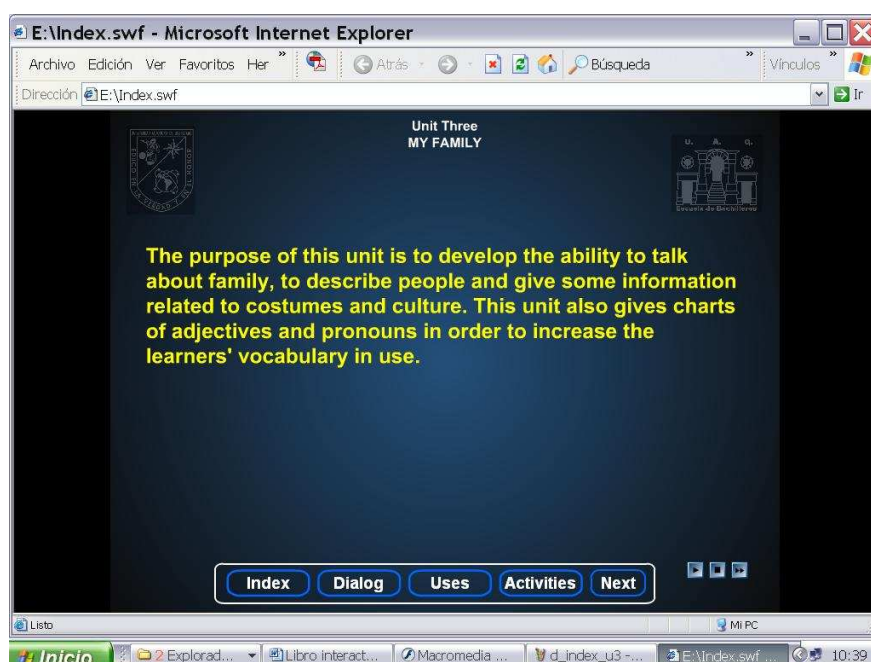


Volviendo al índice se puede hacer click al icono de unidad 3 y aparece esta pantalla.

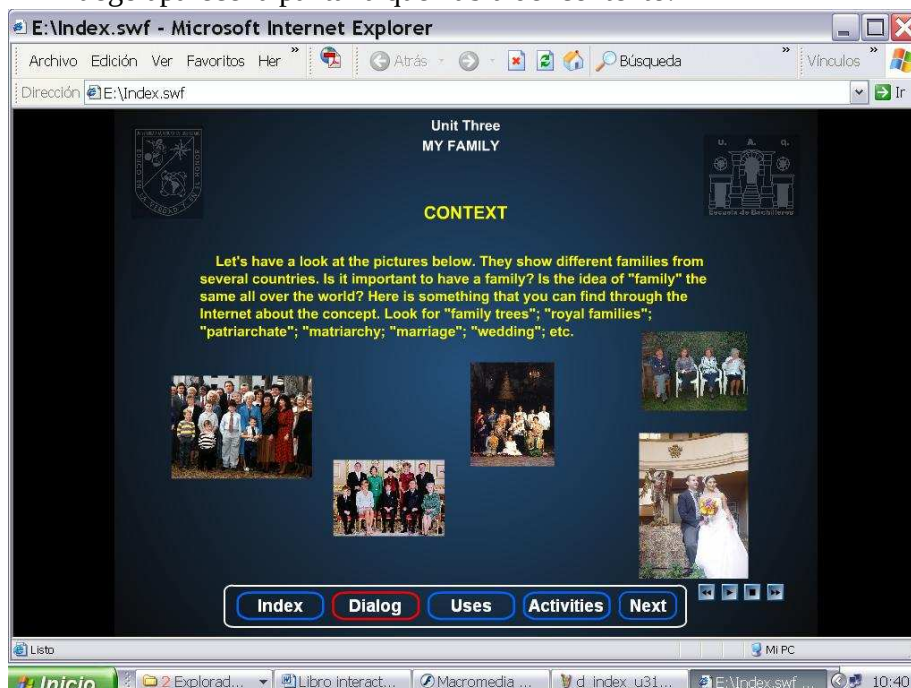


CAPÍTULO III: EXPERIMENTACION, PILOTAJE Y CORRECCIONES

La secuencia de movimiento nos lleva a esta pantalla que plantea el objetivo de la unidad: desarrollar la habilidad para hablar acerca de la familia, describir gente...



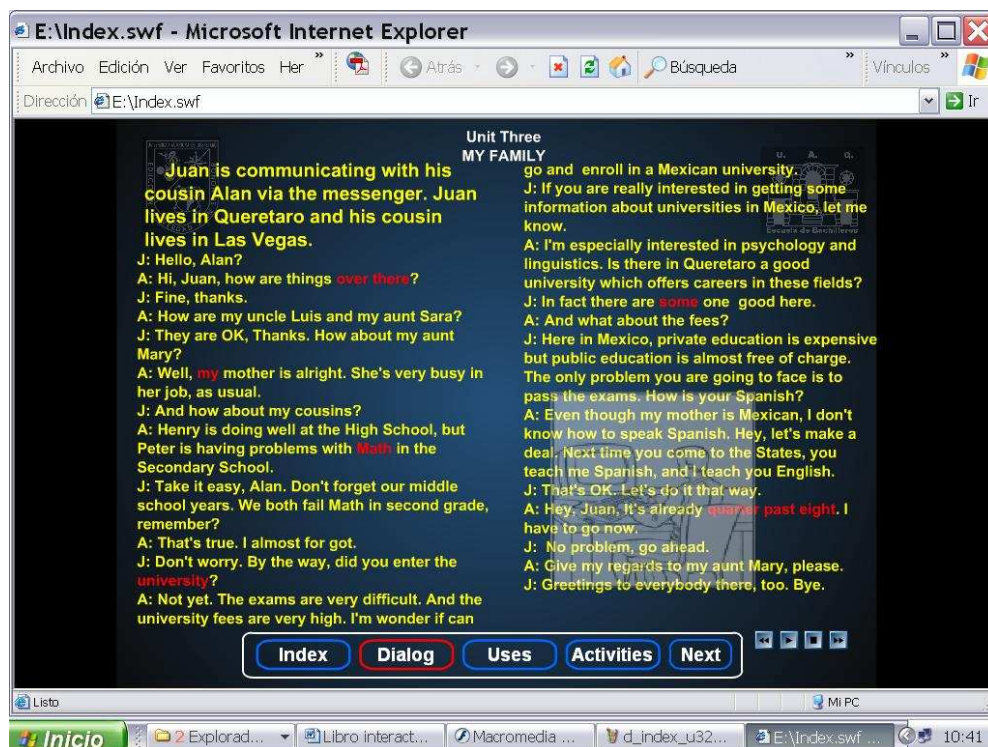
Luego aparece la pantalla que habla del contexto.



Al hacer click en "Dialog" se despliega la pantalla del diálogo escrito.

CAPÍTULO III: EXPERIMENTACION, PILOTAJE Y CORRECCIONES

Corre sonido y la imagen blanco y negro inicia su movimiento, semiocultando la masa del diálogo.

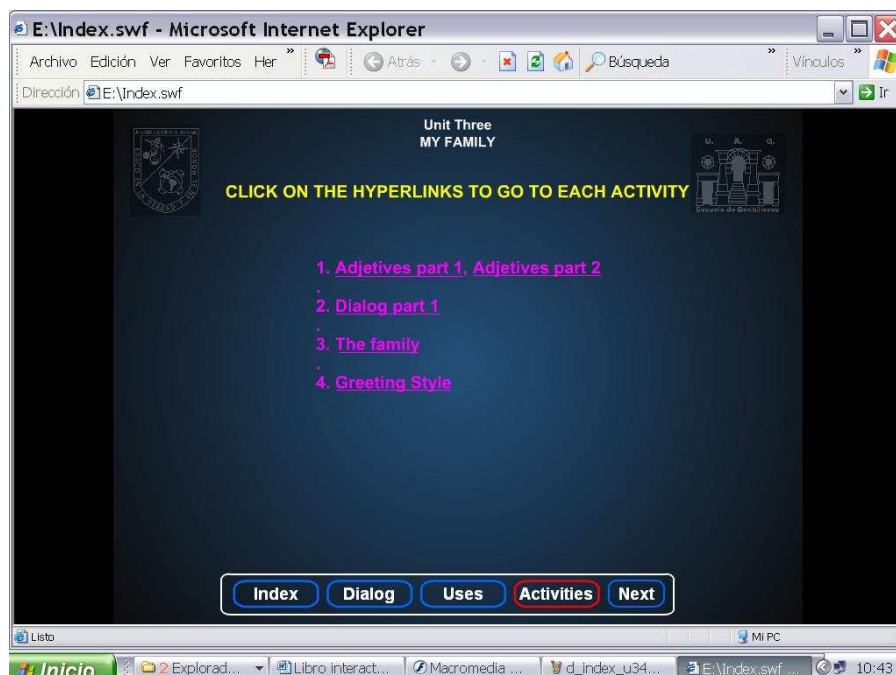


Esta pantalla muestra el menú de usos el cual nos ofrece información lingüística.

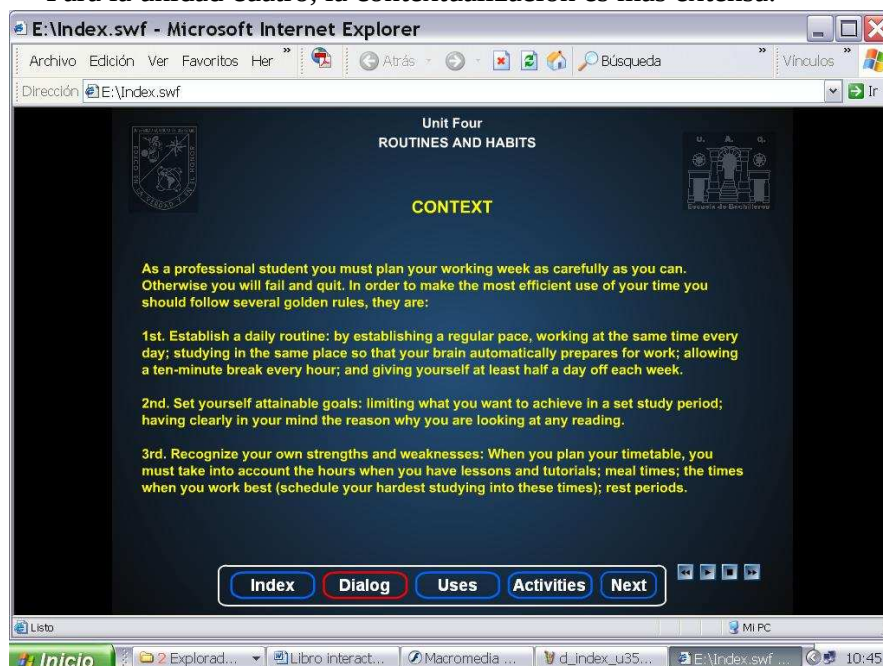


CAPÍTULO III: EXPERIMENTACION, PILOTAJE Y CORRECCIONES

Al hacer click en “Activities” aparece el menú donde tenemos enlaces para ejercicios en donde se aplica la información recibida en las secciones previas.



Para la unidad cuatro, la contextualización es más extensa.



CAPÍTULO III: EXPERIMENTACION, PILOTAJE Y CORRECCIONES

Además de la información lingüística, se tocan aspectos personales como son los hábitos y las rutinas. (CEF 2001:102).

The screenshot shows a Microsoft Internet Explorer window displaying a lesson titled "Unit Four ROUTINES AND HABITS". The page content includes a dialogue between Juan and Betty. Juan is interested in practicing English with foreigners. Betty is from Oregon and is in Queretaro. They discuss Juan's arrival and his plans to study Spanish. The dialogue is as follows:

Juan is very interested in practicing English with foreigners. Every time he finds a foreigner he tries to talk with him or her in English. This time his eyes met with a beautiful girl's eyes and, by the features of her face he figured out she was a foreigner. He wouldn't miss the opportunity to talk with her. And this was the result.

J: Excuse me. Are you from the States?
B: Well, yes.
J: Nice meet you. I'm Juan.
B: My name is Betty.
J: When did you arrive in Queretaro?
B: Just last Friday.
J: Oh, really? Only four days.
B: Right.
J: And where are you from?
B: I'm from Oregon.
J: Is this your first time in Queretaro?
B: No, this is my second time coming here. Last year I came to study Spanish during the summer.
J: So, you must speak Spanish very well.
B: Not exactly. I think I need to spend more time practicing it in order to master it.
J: I can be your teacher, if you don't mind.
B: Really? I'm looking for a professional Spanish teacher.
J: Then, forget it.
B: I was just joking. Do you really have time to teach me Spanish?
J: Well these days I'm a little busy, but I can make space for you.
B: How nice. Tell me about your daily schedule, please.

Below the dialogue is a cartoon illustration of Juan and Betty. Juan is holding a book and Betty is holding a folder. At the bottom of the page are navigation buttons: Index, Dialog, Uses, Activities, Next. The browser window shows the address bar with "E:\Index.swf" and the taskbar with various open applications.

Dentro de las competencias generales tenemos las relacionadas con el saber ser.

The screenshot shows a Microsoft Internet Explorer window displaying a lesson titled "Unit Four ROUTINES AND HABITS". The page content includes a list of links for Grammar, Vocabulary, Phonetics, Reading, and Videoclip. The links are as follows:

Grammar: [Types of transport, Road features,](#)

Vocabulary: [Food, Drink,](#)

Phonetics: [Short sound of "l", Long sound of "l", Diphthong oiou4](#)

Reading: [Sport](#)

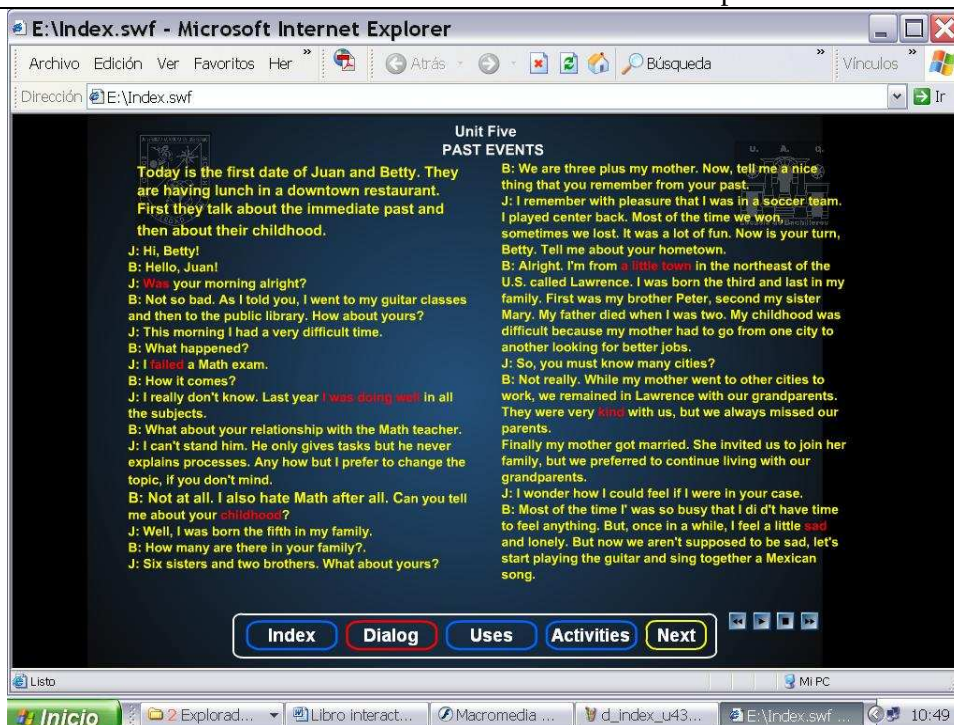
Videoclip: [John's habits](#)

Below the links are navigation buttons: Index, Dialog, Uses, Activities, Next. The browser window shows the address bar with "E:\Index.swf" and the taskbar with various open applications.

El saber sociocultural favorece la motivación integral y la interculturalidad.

CAPÍTULO III: EXPERIMENTACION, PILOTAJE Y CORRECCIONES

Nuestro discurso continuamente versa sobre acciones pasadas.

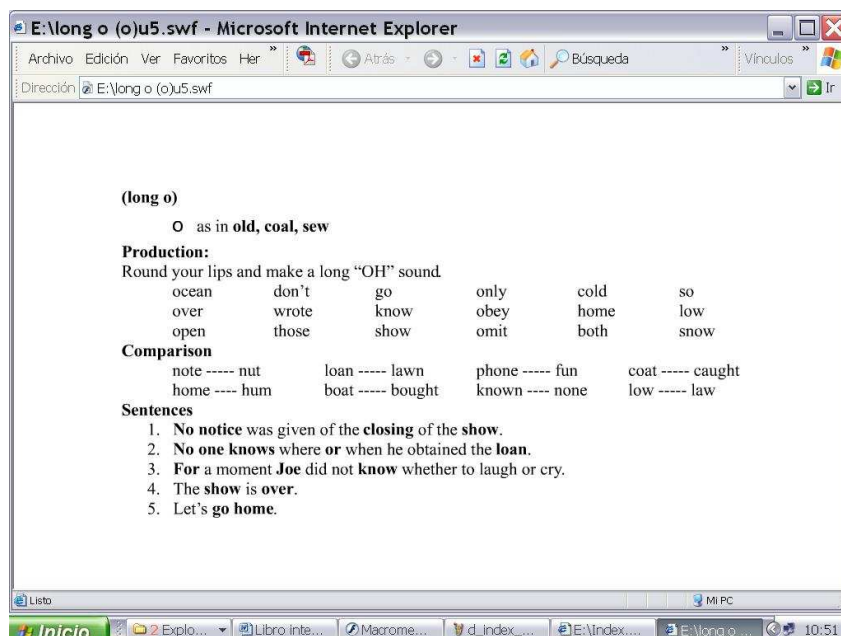


El esquema de usos es el mismo en todas las unidades. (Tomlinson 2005: 40ss).

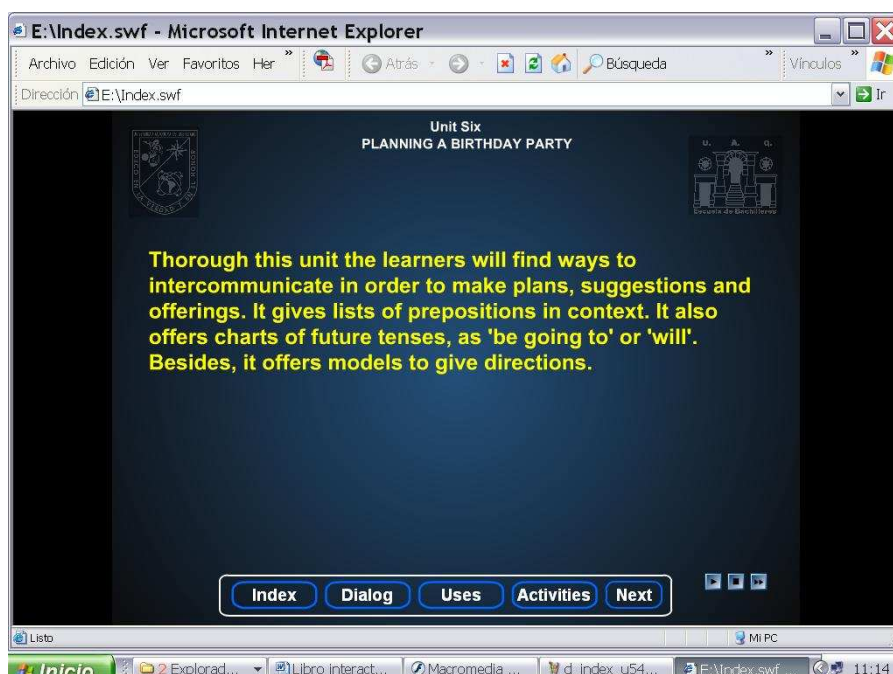


CAPÍTULO III: EXPERIMENTACION, PILOTAJE Y CORRECCIONES

Haciendo click en la liga “Phonetics” pasamos a un archivo de texto y sonido.



En esta unidad se destacan las funciones comunicativas de sugerir, ofrecer, etc.



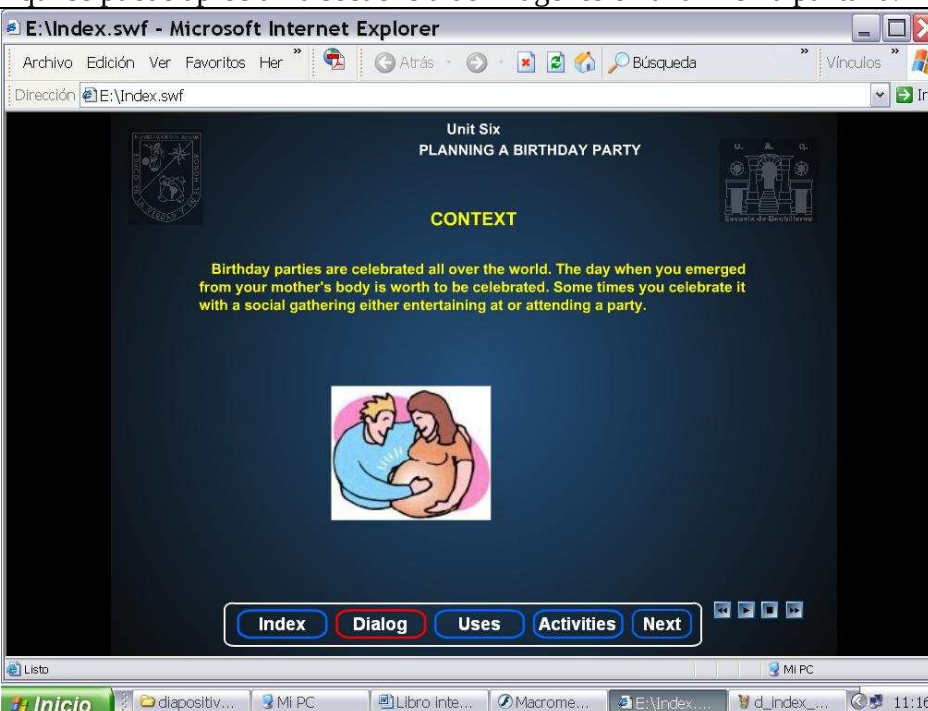
Da una lista de preposiciones en contexto. También ofrece cuadros de conjugaciones en futuro. Además ofrece modelos para dar direcciones.

CAPÍTULO III: EXPERIMENTACION, PILOTAJE Y CORRECCIONES

‘Fiestas de cumpleaños se celebran en todo el mundo’. Tópico de interés general.



Aquí se puede apreciar la secuencia de imágenes en una misma pantalla.



CAPÍTULO III: EXPERIMENTACION, PILOTAJE Y CORRECCIONES

Ya que la próxima semana será el cumpleaños de Bety... (Bety es extranjera)

**Unit Six
PLANNING A BIRTHDAY PARTY**

Since next week it is going to be Betty's birthday, Juan wants to give her a surprise birthday party. He thinks that it would be a good idea to have a party with the English class group. That's why he is explaining his idea to his English teacher.

T: Good morning, teacher!
J: Good morning, Juan! Where have you been?
J: As you know, last week we had partial tests of all the subjects, and I spent overnights studying what I didn't study before.
T: That is why I always suggest the students to study every day, even if the teachers don't assign them a daily homework.
J: Now I understand.
T: Any does' t about English class?
J: Well, not exactly, teacher. I just want to ask you a favor?
T: Are you going to take an English exam?
J: No, teacher. There is another thing I want. Do you remember Betty?
T: Do you mean the American girl that you introduced to the group the other day?
J: That's right. It is going to be Betty's birthday in few days and I want to give her a party.

T: Why don't you invite her to the movies or to a restaurant?
J: That 's Ok. But I'm thinking of something else.
T: What are you planning?
J: The two times she's being with us in the group as a guest, she enjoyed. That is why I'm thinking of giving her a Birthday party during our English class. What do you think, teacher?
T: Remember that last time we had a party, the coordinator of the High School gave us a severe scolding. Why don't you look for a place out of school?
J: In that case, My grandparents' house has a big back yard.
T: How far is it from the High School?
J: Not far. From the entrance of the school and turn right. You go to the street and at the end of the block you turn left. Cross the street and walk for two blocks. You'll find the house on the next corner across the street.
T: If they lent it to you, draw a map in order to give it to your classmates.
J: You are the first invited, teacher.
T: Thank you, Juan. By the way, what can I bring for the party?
J: Only yourself, teacher. I can get some taquitos and soft drinks.
T: I'll get the birthday cake. You know, I really like your group and Betty is part of it already.
J: Oh, teacher. Thank you very much.

Index Dialog Uses Activities Next

En el menú de “Uses” hacemos click en “Irregular Verbs”

**Unit Six
PLANNING A BIRTHDAY PARTY.**

Click on the links

Grammar: [Prepositions](#)
Vocabulary: [Verbs irregular](#)
Phonetics: [Short sound of "U", Long sound of "U", Diphthong sound "auu"](#)
Reading: [Planning a blonde party](#)
Videoclip: [John's Hobbies and Sports](#)

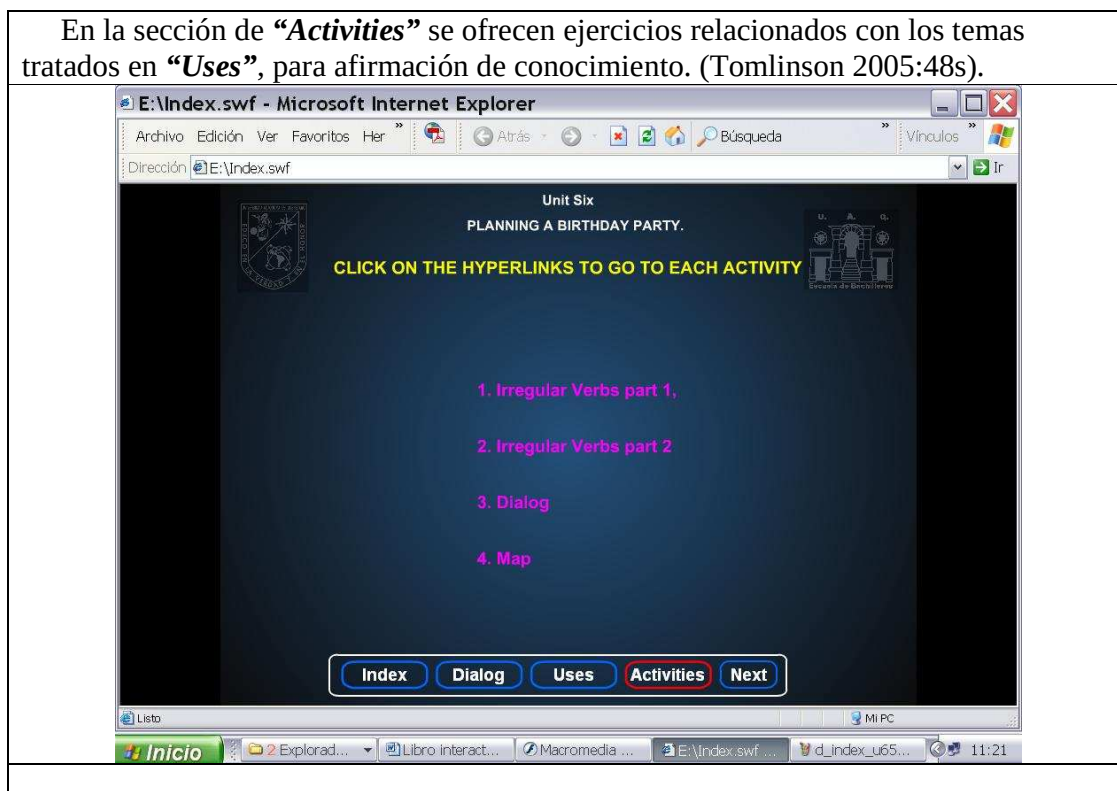
Index Dialog Uses Activities Next

CAPÍTULO III: EXPERIMENTACION, PILOTAJE Y CORRECCIONES

Esta carta de verbos irregulares, luego puede servir junto con otras como ‘bingo’

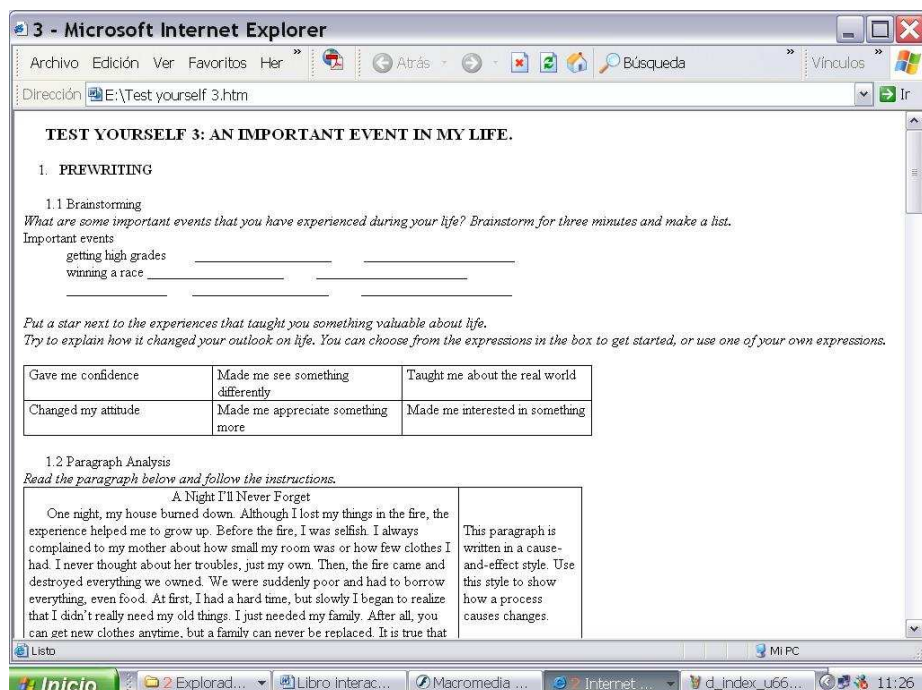


En la sección de “**Activities**” se ofrecen ejercicios relacionados con los temas tratados en “**Uses**”, para afirmación de conocimiento. (Tomlinson 2005:48s).

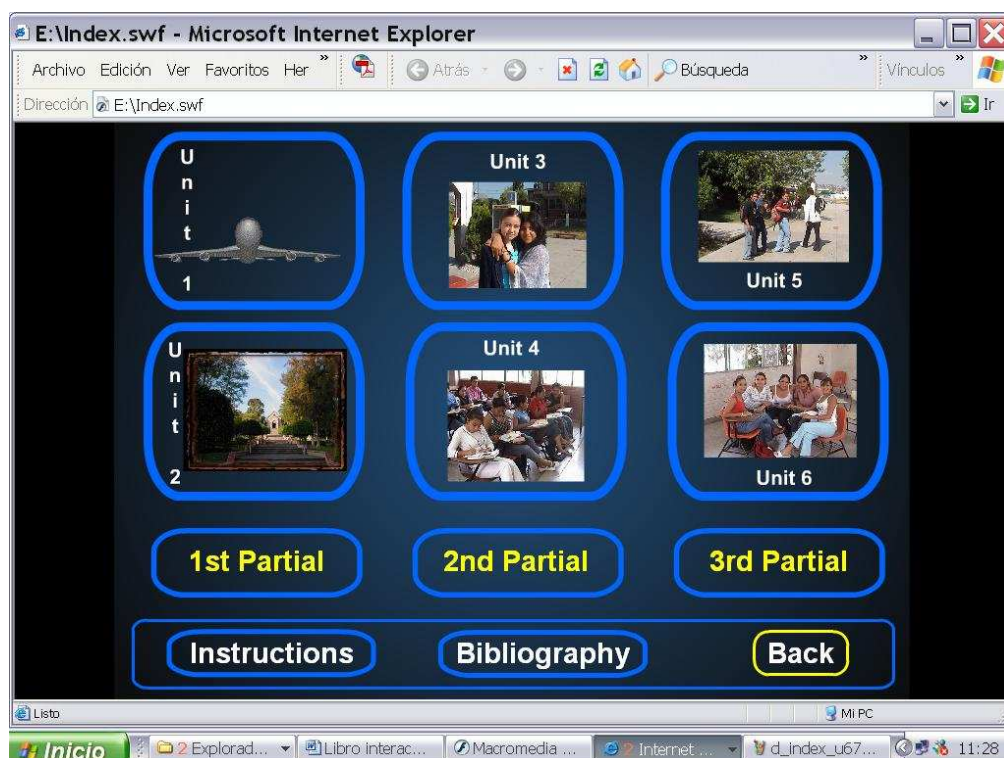


CAPÍTULO III: EXPERIMENTACION, PILOTAJE Y CORRECCIONES

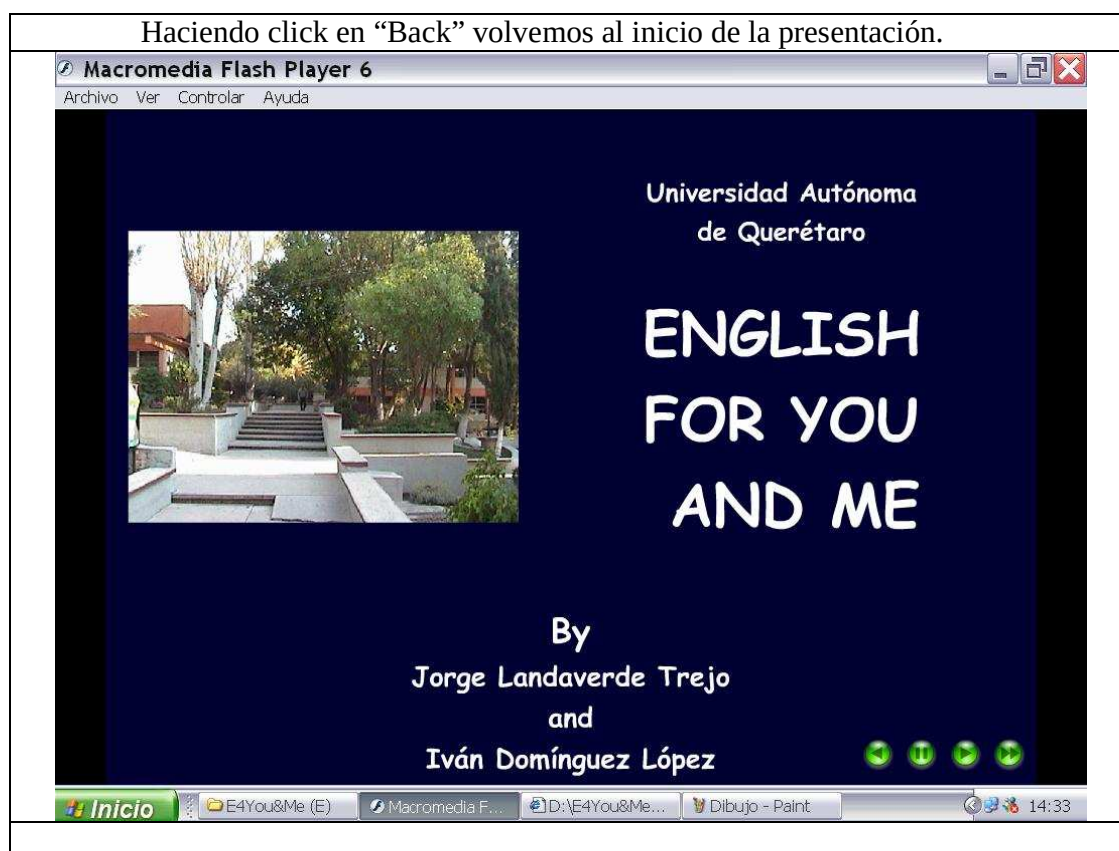
Haciendo click en “3 *Partial*” se despliega el archivo de examínate a ti mismo.



Al hacer click en “Index” aparecen las ligas de las 6 unidades y los parciales.



CAPÍTULO III: EXPERIMENTACION, PILOTAJE Y CORRECCIONES



“English for you and me”, “Inglés para ti y para mi”, es un hipertexto que intenta personalizar ciertas actividades diseñadas para apoyar la enseñanza-aprendizaje de inglés básico en la Escuela de Bachilleres de la Universidad Autónoma de Querétaro.

La manera como se ha estado usando es la siguiente: como un material de donde se puede sacar información para compartir en el salón de clases. Se hacen equipos de cuatro o cinco integrantes. Desde la primera unidad se modela la manera de recurrir al CD y luego presentar la información proponiendo actividades individuales, en pares y grupales. A partir de la segunda unidad se reparten las diferentes secciones de la unidad. En cada grupo resulta un promedio de seis equipos por lo que las tareas asignadas se reparten así:

Equipo 1: Sección de diálogo: contextualizar, explicar vocabulario, escenificar diálogo.

Equipo 2: Aspectos gramaticales, en la sección de usos.

Equipo 3: Aspectos fonéticos, en la sección de usos.

Equipo 4: Lecturas, en la sección de usos.

Equipo 5: Videoclip y actividades.

Equipo 6: Actividades y síntesis conclusiva.

La consigna: recrear el tema y las actividades. Superar el modelo. ¡Gratas sorpresas!

CAPÍTULO IV: CONCLUSIONES Y VÍAS DE DESARROLLO

A. En relación con el aprendizaje de lenguas

1. Problemática planteada

En el apartado que trata de la situación de la investigación y el contexto de desarrollo se señaló la INSUFICIENCIA de trabajos de investigación que estén orientados a la aplicación de la tecnología en el diseño de contenidos digitales para el aprendizaje de lenguas en el ámbito nacional mexicano. Tal afirmación se fundamentó en el dato de que en el XIX Foro de Especialistas Universitarios en Lenguas Extranjeras celebrado en marzo de 2005 únicamente el 12% de las ponencias registradas versaban sobre la aplicación de la tecnología en el diseño de materiales para el aprendizaje de lenguas. A la fecha, casi la totalidad de los libros de texto y materiales de apoyo para el aprendizaje de lenguas son productos importados, caros y pensados por extranjeros.

Además se hizo la observación de que, si bien es cierto que en el discurso oficial se reconoce la necesidad de transitar a modelos de educación más abiertos para satisfacer las demandas reales de los diversos grupos de población (Cf. CENEVAL 2005, *La inteligencia colectiva en México*), en la realidad se posterga tal cambio como lo muestra el dato de que escasamente el 2% de las ponencias de FEULE 2005 se orientan a la formación no escolarizada para atender el espectro de la capacitación de adultos.

En el caso específico del aprendizaje de inglés, en opinión de los aprendientes se asentó que el principal obstáculo para el aprendizaje de inglés es la ‘falta de tiempo’ y la ‘falta de práctica’. Los aprendientes no descalifican a los maestros directamente. Sin embargo, ¿cuáles son las causas de esa ‘falta de tiempo’ o esa ‘falta de práctica’?

En el transcurso de dos cursos de inglés con dos grupos de aprendientes, se fueron haciendo comparaciones y observando diferencias, como lo fueron las diferencias de expectativas: por un lado tuvimos el grupo A que manifestaba una motivación integrativa y una mayor apertura al enfoque comunicativo (desarrollo de las cuatro habilidades): para dicho grupo no era tanto la falta de tiempo como la falta de práctica. Por otro lado tuvimos el grupo B que mostraba una tendencia a la motivación instrumental restringiendo sus

CAPÍTULO IV: CONCLUSIONES Y VÍAS DE DESARROLLO

expectativas al logro de la comprensión del idioma, sin tiempo ni interés por desarrollar otras habilidades comunicativas. Les faltaba tiempo y no estaban dispuestos a dedicarlo.

En relación con los que les hacía falta tiempo, seguramente seguirán argumentando lo mismo, a no ser que encuentren una razón por la cual estén dispuestos a dedicar más tiempo a actividades promotoras del aprendizaje de inglés. Estamos ante un problema de motivación.

Para los que les hacía falta la práctica, quizás les estaba haciendo falta una práctica secuenciada, como lo explica el modelo pedagógico de VanPatten: iniciar con esa **práctica enfocada** al momento de recibir el input comprensible, para asimilar la relación entre forma y significado. Empezar, en primer lugar, con actividades referenciales (las que requieren de una sola respuesta correcta), para luego seguir con actividades afectivas (las que requieren de una opinión o información personal) para culminar con una **práctica creadora**.

En resumen, para enfrentar la problemática arriba descrita, se planteó la hipótesis de este estudio que a la letra dice: ***El diseño y manejo eficiente de contenidos digitales (CODIs) promoverá un aprendizaje consciente, significativo, contextualizado, crítico, lúdico y gratificante del inglés como lengua extranjera.***

Por tal motivo, nos dimos a la tarea de diseñar contenidos digitales que ayudaran a superar los problemas de tiempo sincrónico y que influyeran en la motivación intrínseca del usuario/aprendiente para que aportara tiempo psíquico al aprendizaje de inglés. No esperar a que un norteamericano o de otra nacionalidad, venga a llenar el vacío de práctica. Más bien plantear proyectos de trabajo colaborativo para que los aprendientes, después de una práctica enfocada (en procesar el input comprensible, la cual permite hacer conexiones forma-significado para desarrollar su sistema interlenguaje), continúen con la práctica controlada y luego concluyan con la producción o práctica creadora. Porque no se trata de repetir lo que los nativos parlantes nos modelan, sino de desarrollar el propio sistema interlenguaje para producir significado en la lengua meta.

Se promoverá un aprendizaje consciente en la medida en que se dé espacio para la metacognición; será significativo en tanto rescate conocimientos previos y despierte el interés del aprendiente; el contexto sociocultural lo proporcionarán entornos ricamente diseñados; el aprendizaje será crítico en cuanto se brinden categorías de análisis al nivel de la circunstancia; lúdico y gratificante en cuanto se manejen recursos interactivos que

disparen procesos mentales que satisfagan, e incluso, sobrepasen las expectativas de los aprendientes, sorprendiéndolos, con sentido del humor a flor de piel y otros recursos que la tecnología nos facilite.

2. Construcción teórico-metodológica

En el capítulo primero de este estudio se hicieron ciertas consideraciones teóricas y conceptualizaciones a partir de una clasificación de métodos y técnicas en el aprendizaje de lenguas, la cual hace distinción entre los que surgen de ideas psicológicas acerca de la naturaleza del aprendizaje; y aquellos que parten de contextos de aprendizaje de la lengua materna; los que se inspiran en la función comunicativa del inglés y los orientados al uso de tecnologías de la información y la comunicación. Durante ese recorrido se cae en la cuenta de la riqueza de aproximaciones a través de la historia de la enseñanza del inglés. Unos enfoques destacan ciertos factores que influyen en los procesos de adquisición y aprendizaje de lenguas, mientras que otros señalan métodos y técnicas que han tenido éxito con determinados aprendientes y contextos.

En una perspectiva más amplia en el Capítulo II de este estudio, intitulado “ Modelo Pedagógico y Prototipo, se opta por el Modelo Educativo Excéntrico impulsado por el Dr. Enrique Ruiz-Velasco Sánchez en donde las funciones de los diferentes actores en la experiencia educativa se ubican en otros espacios, diversos de los tradicionales.

El aprendiente ya no se considera el centro, el profesor tampoco lo es, ni siquiera los contenidos digitales. El destinatario de esas actividades de diseño y producción de materiales es un conjunto de usuario-aprendientes que interactúan con contenidos educativos, quienes son promovidos por uno o varios profesores-asesores-tutores a través de tareas-actividades las cuales demandan un trabajo cooperativo y cuya finalidad, sin ser la única, es el desarrollo de competencias lingüístico-comunicativas.

El conocimiento de la gran gama de métodos y técnicas que se han venido desarrollando a través de la historia de la enseñanza-aprendizaje de inglés nos permite acceder a una mayor comprensión de las formas como los aprendientes perciben el insumo lingüístico; de los problemas que enfrentan, tanto en la recepción de forma y significado,

CAPÍTULO IV: CONCLUSIONES Y VÍAS DE DESARROLLO

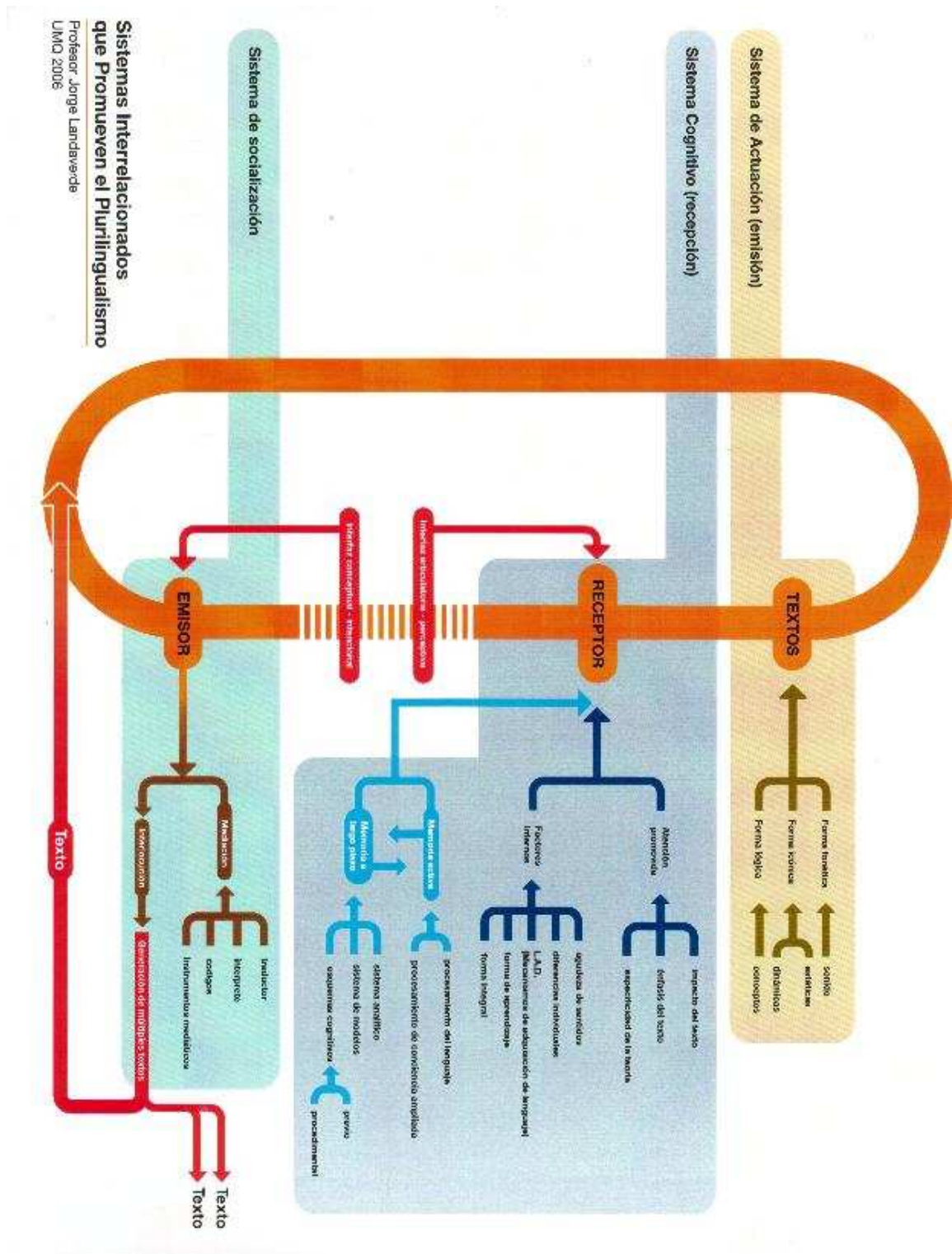
como en la interacción con los contenidos y con los interlocutores; lo mismo que las dificultades que experimentan en la producción de texto oral y escrito.

Desde el punto de vista del docente se considera que al estar en contacto con las experiencias y prácticas colectivas a las que les subyacen teorías como las citadas en el capítulo primero, tiene la posibilidad de planear en base a principios probados, tales como:

- * Permitir que sean los aprendientes los actores principales en los procesos de aprendizaje de lenguas y que dicha actuación se dé en colaboración con otros aprendientes.
- * Proporcionar un máximo de oportunidades para que los aprendientes realmente participen en dichos procesos de aprendizaje, con ayuda de entornos digitales dispuestos a la medida de sus necesidades académicas y socio-afectivas.
- * Desarrollar una actitud flexible y tolerante ante los errores de los aprendientes, buscando la mejor interpretación del origen de tales errores y haciendo la distinción entre ‘error’ y ‘descuido’.
- * Impulsar a los aprendientes a un mejor conocimiento de sí mismos para provocar el desarrollo de su autoestima y autoconfianza.
- * Promover estrategias de aprendizaje centradas en la atención avisada, o sea, enfocarse en categorías integradoras a la medida de la madurez cognoscitiva del aprendiente.
- * Tener la preocupación por censar constantemente las necesidades académicas y los intereses personales de los aprendientes para la toma de decisiones en cuanto a temas y formas de acercamiento a los contenidos lingüísticos.
- * Dar los pasos precisos desde la selección del insumo comprensible (input), a fin de permitir al aprendiente que tome una porción sustancial para alimentar a su sistema lingüístico interno (intake); para luego pasar a una práctica que vaya del modelaje (discurso de fórmulas) a la producción creativa (al disponer de reglas); siguiendo el proceso paso a paso asegurando así una práctica cada vez con mayor exactitud y fluidez.

Relacionado con lo arriba mencionado he desarrollado un esquema para una mejor comprensión de los procesos implicados en el aprendizaje de lenguas. En tal esquema se contemplan varias facetas del complejo espectro multicolor del comportamiento verbal. La representación visual de tal esquema, todavía está en ciernes, por lo que a continuación se adelanta un mero bosquejo del mismo.

IMPLICACIONES DEL COMPORTAMIENTO VERBAL



CAPÍTULO IV: CONCLUSIONES Y VÍAS DE DESARROLLO

Desde cierta perspectiva, el comportamiento verbal es un simple acto de expresión a través de signos verbales, gestos y/o mímica con intencionalidad comunicativa. Sin embargo, las implicaciones de tal comportamiento verbal son de una complejidad tal, que para su mera esquematización son insuficientes dos o tres planos.

Sin pretender representar la totalidad, es posible entrever ciertos sistemas que concurren en dicho comportamiento verbal, tales como; el sistema de actuación por parte del emisor; el sistema cognitivo que permite cierta percepción de emisiones lingüísticas; el sistema de socialización el cual implica los subsistemas de ejecución y de interrelación.

Para evitar estancarnos en un problema como el de ¿quién fue primero, el huevo o la gallina?, partimos aquí del emisor de ‘textos’, considerando éstos en su sentido lato: como mensajes hablados o escritos con intencionalidad didáctica: en nuestro caso se trata de la emisión de contenidos digitales diseñados para promover el aprendizaje de lenguas.

En nuestro esquema dentro del sistema de actuación se explicitan tres formas constitutivas de las emisiones o textos: forma fonética (sonidos articulados audibles o legibles), forma icónica (estática y dinámica) y forma lógica (conceptos con diversos niveles de abstracción).

Por su parte el receptor (usuario o aprendiz) manifiesta un sistema cognitivo a través de una atención promovida por el impacto del texto, según el énfasis en ciertos aspectos del texto, con ayuda de ciertas especificaciones para la realización de tareas. Es precisamente en esta fase donde el diseño y producción de contenidos digitales tiene su primera oportunidad para intervenir en la promoción de la adquisición de lenguas. Colaborando con la dotación de insumo comprensible e impactante para alimentar el sistema lingüístico en desarrollo (interlenguaje) el cual se va construyendo como un puente entre el sistema de la lengua primera y el sistema de la segunda lengua, que en el caso de los aprendientes de nuestro estudio, se trata de una lengua extranjera. El receptor está limitado por factores internos como son: la agudeza de sus sentidos; las diferencias con respecto a otros aprendientes; la disminución del mecanismo de adquisición de lenguaje; las formas o estrategias de aprendizaje y las formas de motivación.

En cada una de las fases de emisión, recepción y reemisión se requiere de una interfaz articulatoria perceptiva y de una interfaz conceptual-intencional.

CAPÍTULO IV: CONCLUSIONES Y VÍAS DE DESARROLLO

En cuanto al procesamiento del insumo, el receptor cuenta con dos tipos de memoria: por un lado la memoria activa en donde se da el procesamiento del lenguaje y el procesamiento de la conciencia ampliada a través de relacionar, realimentar, transformar y generar modelos. Por otro lado se cuenta con la memoria a largo plazo, constituida por: un sistema analítico basado en reglas de sintaxis, morfología y semántica (trabajo cargado al hemisferio izquierdo); un sistema de modelos basado en memoria contextual y co-textual (trabajo cargado al hemisferio derecho); y un sistema de esquemas cognitivos previos de tipo procedimental.

El resultado de los procesos de asimilación y acomodación que se dan en los dos tipos de memoria fluyen al sistema de socialización mediante sistemas de ejecución o emisión de discurso creativo dirigido a un interlocutor, recurriendo a múltiples mediaciones, tales como: traductor(es), intérprete(s), código(s), y/ instrumentos mediáticos. Nuevamente en esta fase de sistemas de interrelación, es posible facilitar la mediación por medio de contenidos digitales que apoyen la simplificación de la interfaz articulatorio-perceptiva y traduzcan el sistema computacional mínimo de la interfaz conceptual-intencional.

Una vez contemplada la complejidad del bucle del comportamiento verbal, podemos acceder a una secuencia de actividades que proporcionen el andamiaje adecuado para el aprendiente/usuario de L2/LE.

ACTIVIDAD	PRINCIPIO	OBJETIVO
Selección del material o contenido digital (CODI)	Estilos de aprendizaje Atención avisada	Proporcionar CODI que tome en cuenta necesidades
Experiencia con el CODI	Primer acercamiento al todo antes que las partes	Promover percepción experiencial
Actividad de preparación	Establecer conexiones cognitivas y afectivas	Preparar mentalmente a los aprendientes a enfrentar el material
Actividad experiencial	Experienciar el material no como estudio	Propiciar que el aprendiente se involucre experiencialmente

CAPÍTULO IV: CONCLUSIONES Y VÍAS DE DESARROLLO

Actividad de aprendizaje de contenido	Partir de conocimiento previo a construir nuevas representaciones	Motivar a procesar sus representaciones, no la información en sí
Actividad de desarrollo	Hacer conexiones mentales facilita el aprendizaje	Pedir que se utilicen las nuevas representaciones para expresarse en LE
Actividad en respuesta a la información de entrada	Hacer inferencias y elaborar hipótesis para promover un aprendizaje duradero	Ayudar al aprendiente a desarrollar habilidades de análisis para inferir el uso de LE por sí mismos

Cf. Tomlinson 2003.

3. Desarrollo de competencias comunicativo-lingüísticas

La finalidad principal de la enseñanza del inglés es la promoción del desarrollo de competencias comunicativo-lingüísticas de modo que los aprendientes sepan:

- * cómo usar el inglés para diferentes propósitos y funciones;
- * cómo variar el uso del lenguaje de acuerdo con las circunstancias y los participantes;
- * cómo mantener comunicación a pesar de tener limitantes en el conocimiento del idioma, desarrollando diversos tipos de estrategias comunicativas;
- * cómo producir y comprender diferentes tipos de textos, por ejemplo, reportes, narraciones, conversaciones, entrevistas).

Para el logro de tal finalidad se requiere promover procesos como:

- * aguzar la atención de los aprendientes proponiendo un ‘input’ (texto de entrada) impactante a los sentidos; disparador de procesos mentales; que tome en cuenta el conocimiento previo de los aprendientes; que maneje conceptos integradores;
- * permitir los procesamiento del ‘input’ a través de actividades que proporcionen el andamiaje necesario para acercamientos experienciales progresivos de los cuales resulte un ‘intake’ substancial y reestructurante;
- * inducir al planteamiento de hipótesis como resultado del análisis de las estructuras gramaticales, fonéticas y semánticas en trabajo colaborativo;

CAPÍTULO IV: CONCLUSIONES Y VÍAS DE DESARROLLO

* propiciar la interacción entre aprendientes y con usuarios del idioma; invitando a dar y recibir realimentación acerca de cómo usan el idioma;

* impulsando a la creación de interacciones significativas y con propósitos específicos, a través del lenguaje; invitando a la intentar roles de mediación traductora y de interpretación. Estas competencias de acuerdo con el CEF han quedado subdivididas en: lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas.

a. Competencias lingüísticas

Para el desarrollo de competencias lingüísticas de una manera secuenciada se requiere de un trabajo más a fondo en torno a lo que serían los conceptos integradores. Aquellos conceptos que pudieran servir de base para la adquisición y aprendizaje de nueva información lingüística, ya sea, fonética, léxica, gramática, ortográfica.

Una vez identificados, se podrá hacer una reseña que sirva como base para el desarrollo de programas de aprendizaje de lenguas. Por ejemplo, para el desarrollo de la habilidad de escuchar, habrá que promover el reconocimiento de:

- palabras clave en las conversaciones;
- tópicos de una conversación;
- actitud del hablante hacia el tópico;
- tiempo de referencia de un enunciado;
- discurso en velocidad natural;
- información clave en un pasaje.

En cuanto a la información léxica, promover el reconocimiento de:

- raíces y desinencias de las palabras;
- prefijos, afijos y sufijos;
- frases nominales, frases adverbiales y expresiones idiomáticas;
- colocaciones
- nociones en torno a contenidos básicos

CAPÍTULO IV: CONCLUSIONES Y VÍAS DE DESARROLLO

En cuanto a la información gramatical promover el análisis y el descubrimiento de estructuras lingüísticas para acceder a la adquisición del sistema lingüístico del lenguaje meta.

b. Competencias sociolingüísticas

Ante el fenómeno de la globalización y la necesidad creciente de intercomunicación mundial, ya no es posible seguir promoviendo un aprendizaje de lenguas superficial. Sólo para cubrir un requisito. Tanto los aprendientes como sus empleadores, en el caso de la capacitación de adultos, esperan que se logre el dominio del Inglés a un alto nivel de exactitud y fluidez. Por otra parte, es cada vez más necesario el abrirnos a otras culturas y a otras lenguas con una actitud abierta a un intercambio real con personas de otros países. Lo cual favorece el desarrollo de la capacidad de discernir entre las semejanzas y las diferencias para ser capaces de convivir en el mundo con estrategias que incluyan la tolerancia.

c. Competencias pragmáticas

El uso del lenguaje no es automático, sino que se presenta en un contexto sociocultural, de tal forma, que no es suficiente entender la sintaxis y la semántica de una lengua, se requiere conocer la manera como es usada por una comunidad lingüística concreta, con sus connotaciones particulares.

Lo anterior implica la necesidad de contactar o integrarse a una comunidad que hable la lengua meta. Por lo tanto, la necesidad de impulsar intercambios interculturales, ya sea, de manera interinstitucional, o utilizando los medios de comunicación a nuestro alcance. Por lo pronto contamos ya con una mayor accesibilidad al Internet, a través del cual poder contactar con nativo parlantes o usuarios del inglés. A continuación se muestran unas direcciones de Internet que abren múltiples posibilidades para introducirnos a contextos socioculturales diversos y lograr el desarrollo de competencias no solo lingüísticas, sino también sociolingüísticas y pragmáticas

DIRECCIONES DE INTERNET para interesados en edición de video

CAPÍTULO IV: CONCLUSIONES Y VÍAS DE DESARROLLO

SITIO	DESCRIPCIÓN
http://www.youtube.com/user/thedailyenglishshow	Página de una maestra de inglés que hace video para apoyar a estudiantes de inglés
http://www.iatefl.org.pl/call/callnl.htm .	Revista sobre la enseñanza del inglés con apoyo en la tecnología
grouper.com/globalmedia/search.aspx?s=0&q=304436	Sitio donde se puede compartir videos de todo mundo en inglés
real_english_online@yahoogroups.com	Página donde se comenta sobre la edición de videos para aprendizaje de inglés.
video_editing4esol@yahoogroups.com	Un grupo de maestros de inglés pioneros en edición de videos como apoyo al aprendizaje de inglés.
http://www.tribecafilmfestival.org/video-shorts.html?bctid=18579219	Videos de un festival desde New Cork
http://www.teachersfirst.com	Sitio que ofrece múltiples ideas a maestros de inglés para utilizar en sus clases
http://ifets.ieee.org/	Sitio que ofrece un foro de discusión en torno al aprendizaje en línea
http://exchanges.state.gov/forum/	Revista en línea: English Teaching Forum, Foro sobre la enseñanza del inglés publicado por el departamento de estado de los Estados Unidos.
http://science.nasa.gov/	Revista en línea de la NASA que ofrece artículos con audio.
http://www.studentcam.org./	Información sobre un concurso anual de edición de video en instituciones de enseñanza media superior
http://www.discover.com/	Revista en línea con temas muy interesantes para ESP
http://www.sciam.com/	Scientific America es un revista en línea con temas adecuados para ESP

B. En relación con el diseño y uso de CODIs

1. Diseño de audios

El trabajo de grabación de audios tendría diversas vertientes y usos. Las grabaciones de voz serían con la finalidad de producir componentes para actividades que promuevan el aprendizaje consciente de los fonemas característicos de la segunda lengua, en contraste con los de la lengua materna. Además se necesitaría producir sonido para textos escritos como son los audiolibros. Asimismo sería necesario el grabar conversaciones en situaciones diversas según los tópicos de interés de los aprendientes y para satisfacer las necesidades de comunicación en contexto.

Tal trabajo implica toda una planeación y distribución de tareas al interior del equipo diseñador. Asimismo la disposición de espacios propios para la audiograbación.

2. Diseño de videos

Al incursionar en el manejo de videos con fines didácticos, se descubrió un horizonte por explorar en cuanto a los múltiples usos del video en los diferentes momentos del proceso de adquisición y aprendizaje de lenguas.

Para la producción de componentes videograbados se requiere de un equipo más sofisticado y disponer de más tiempo para llevar a cabo todo el proceso desde la concepción, el diseño, la puesta en escena, la toma de video y la edición del mismo.

Sin embargo, aparte de la elaboración de materiales por parte de expertos, se tiene la experiencia de trabajar videoclips a través de proyectos de los mismos aprendientes en grupos de 3 a 6 integrantes. Al principio era un trabajo que requería demasiado tiempo por parte de los aprendientes y de los docentes mismos. Poco a poco, con la socialización del concepto, se logran producciones más frecuentes y menos sofisticadas. Es verdad que varían las condiciones de aprendientes a aprendientes. Algunos muestran mayor familiaridad con la tecnología que otros. Ahí es donde el docente necesita promover la

CAPÍTULO IV: CONCLUSIONES Y VÍAS DE DESARROLLO

socialización de las habilidades para propiciar el desarrollo de competencias mediacionales casi de forma natural.

A pesar de que en un principio se experimentó entumecimiento en cuanto al uso de la cámara de video y, en ciertos casos, era visto con sospecha cuando yo como docente hacía tomas de aprendientes. Cuando solicité que ellos hicieran sus propios videos fue como abrir una puerta que diera entrada a otro mundo. Se disparó la motivación intrínseca; estimuló la comunicación entre todos los implicados; se tomó conciencia de los comportamientos socioculturales propios y ajenos.

En relación con lo académico, el video proporciona contexto para el vocabulario y la gramática; despierta la consciencia cultural; impulsa a nuevas miradas activas.

Actividades sugeridas en el uso de Video en clase

Antes de ver el video	Preparar a los aprendientes con preguntas sí/no para activar su conocimiento previo prediciendo, discutiendo el tópico, hablando de experiencia propia. Con la finalidad de mejorar comprensión y ayudar a la retención de nueva información.
Durante el video	La vista muda estimula la curiosidad y la creatividad; concentrarse en imágenes; atención a lenguaje corporal. Crea el escenario preguntando ¿Por qué?, ¿Dónde?, ¿Qué? Oír otros escenarios. Congelar la escena y preguntar ¿Cómo se siente? Predecir lo que sucederá para usar el lenguaje de la posibilidad.
Después de verlo	Se vio el video como base para crear una puesta en escena. Es mejor limitar el tiempo que la cantidad de palabras. Relatar la historieta desde el punto de vista de un personaje. Juzgar comportamiento y buscar las causas. Actuar lo visto. Generar preguntas en grupos. Entrevistar personajes.

Hacer notar la importancia de la comunicación a través de lenguaje verbal y no-verbal. Las tareas al ver el video pueden enfocarse en algún aspecto: secuencia, emociones, reacciones o eventos generales. La duración de los videos didácticos es corta para que permitan su repetición. Ya que un video es extremadamente denso en contenido y en efectos especiales.

3. Diseño de textos interactivos

El texto interactivo que se produjo, nos dio pistas para idear otros textos interactivos que den continuidad a la aplicación didáctica de las teorías en torno a la adquisición y aprendizaje de lenguas. Se percibe un cambio en el concepto de texto y de autoría. El texto interactivo abre la posibilidad de una renovación más constante y de una participación en la elaboración del mismo cada vez más amplia.

Por cuestiones prácticas, por los recursos y formatos de que se dispone actualmente, me parece más apropiado descomponer el texto de un curso en partes que equivaldrían a unidades o módulos, los cuales proporcionen a los aprendientes diversidad de presentaciones y actividades enlazadas de manera amigable y divertida para mantener el interés y fomentar la motivación integradora.

C. Líneas de acción a futuro

Tal parece que se tienen muchos hilos sueltos y no se ve próximo el amarre de todos ellos. De pronto se inicia la elaboración de un componente que crece con posibilidades de multiplicarse hasta el infinito, mediante ligeras variantes. Luego el ensamblaje parece tan sencillo y, sin embargo, en muchas ocasiones se tiene que rehacer el modelo. Como volver a empezar desde cero.

Otras veces se tienen tantos componentes que se estorban unos con otros.

Continuamente aflora la necesidad de recurrir al modelo explicativo trinitario de Morín: donde fluyen los sistemas en una serie de interrelaciones organizadas. Asimismo, para una mejor comprensión de la complejidad podemos girar y analizar el esquema de las ‘corteza del árbol del espacio y del tiempo, donde la corteza de la formación, descansa sobre la del aprendizaje, la cual a su vez descansa sobre la adquisición y lo dado teleonómico.

Una formación que no se encierra en sí misma, sino que se interrelaciona a través de interreflexiones de tercer orden cuyo fruto son praxis en entornos concebidos desde un modelo educativo excéntrico.

En este estudio se ha destacado la importancia del LENGUAJE DE ENTRADA COMPRENSIBLE (COMPREHENSIBLE INPUT). En nuestro caso, a través de la incidencia de la tecnología en el aprendizaje de lenguas nos proponemos hacer

CAPÍTULO IV: CONCLUSIONES Y VÍAS DE DESARROLLO

comprensible la lengua meta a través de una presentación audiovisual que conlleve práctica enfocada en la pareja forma-significado.

Por otra parte, para que el aprendizaje sea significativo, queremos poner especial atención en la selección de contenidos de aprendizaje que satisfagan las necesidades académicas y socioafectivas de los aprendientes/usuarios lo cual requiere de un constante análisis de necesidades.

Asimismo consideramos que se requiere tener éxito, tanto en los procesos como en los productos lingüísticos, por lo que se considera necesario alternar aproximaciones en base a tarea, en base a texto, lo mismo que en base a competencias. De manera que en la planeación de planes y programas nos se excluya ninguno de esos enfoques, evitando el caer en la monotonía por un lado, o el cerrarse a las bondades que ofrezca alguno de los enfoques que quedaran excluidos.

En años pasados mi herramienta de trabajo eran los libros de texto impresos. Últimamente he recurrido a los CD ROMs. Simplemente, si repaso lo que ocurrió el día de hoy en la cuestión académica recupero los siguientes sucesos:

En la mañana me visitaron dos pasantes de la universidad para solicitar guía de examen de dominio del idioma. Les proporcioné sendos CDs. Un estudiante prestador de servicios está trabajando unos ejercicios de inglés en Power Point y me mandó un mail diciendo que debido a su peso, prefiere traérmelos el viernes en CD. Una maestra de inglés me pidió una copia de un CD de un libro de texto. En la tarde estuve con tres grupos de estudiantes y les anuncié un examen final, basado en el libro interactivo de mi autoría, digitalizado y archivado en CD ROMs. Finalmente hablé con un exalumno mío que es ingeniero en sistemas para revisar y mejorar el libro interactivo del que acabo de hablar.

Estaba escribiendo lo anterior cuando me interrumpió una llamada de larga distancia de un compañero de doctorado que está trabajando en su proyecto de tesis, el cual incluye un texto interactivo...

Una aplicación del modelo educativo excéntrico es el manejo de esquemas de categorización que he estado piloteando con cuatro grupos de aprendientes de inglés: tres del nivel de preparatoria y uno de nivel posgrado.

CAPÍTULO IV: CONCLUSIONES Y VÍAS DE DESARROLLO

La propuesta consiste en trabajar unidades de libros de texto y luego temas disparadores de pensamiento y búsqueda de integración social clasificando la información en seis rubros:

- 1° Introducción: imaginar el título de una presentación en Power Point y crear la primera diapositiva combinando imagen y texto esquemático para enganchar al receptor y crear expectativas sobre el tema.
- 2° Información relevante: a través de cuadros comparativos, estadísticas, imágenes que incluyan enunciados claves de información sobre el tema.
- 3° Vocabulario: explicar palabras clave o que requieran mayor explicación. Comparar y contrastar términos, mostrar ‘colocaciones’, etc.
- 4° Análisis estructural: mostrar modelos de enunciados para descubrir reglas gramaticales o tendencias pragmáticas del uso del idioma.
- 5° Otras actividades: ahondar en ciertos aspectos relevantes introducidos en las diapositivas precedentes. Lecturas complementarias sobre el tema.
- 6° Cierre o conclusión: ejercicio de síntesis a través de diagramas o esquemas.

Dicha propuesta se trabajó en equipos de 3 a 5 integrantes cada uno. Cada equipo hacía su propia presentación de seis diapositivas. En clase se narraba el contenido de cada diapositiva pudiendo comparar unas con otras y aprendiendo unos de otros. Al término de dichas presentaciones (cada semana y media aproximadamente), íbamos a una sala audiovisual a que los equipos hicieran sus presentaciones con apoyo del cañón.

Esta técnica es una forma de organizar la nueva información a través de categorías clasificadoras y ordenadoras de datos.

El libro de texto era sólo una de las fuentes de información, ya que para decir lo que querían expresar necesitaron consultar otras fuentes: principalmente utilizaron la Internet. De este modo se rompió el límite que imponía el libro de texto el cual presentaba un vocabulario limitado y prototipificado en base a criterios de quienes eligen el vocabulario para el “ala de visitantes” (Reda 2003).

Se rompió con la inercia de simplemente modelar el lenguaje que propone el libro de texto y se esforzaron en decir lo que realmente pensaban y deseaban comunicar. Además de que exploraron y aplicaron información actual y relevante para su propio contexto.

GLOSARIO

Actividades precomunicativas: Actividades cuya función es preparar al estudiante para la comunicación. Estas son de dos tipos: actividades **estructurales** (reflexión en la estructura lingüística) y actividades **cuasi-comunicativas** (juego de roles semiestructurado).

Actividades comunicativas: Actividades que ofrecen al estudiante la oportunidad de activar e integrar su conocimiento precomunicativo y sus habilidades lingüísticas con el fin de utilizarlos en la comunicación de significados. Dos tipos: actividades de **comunicación funcional** y actividades de **interacción social**. Por ejemplo: preguntas directas de respuestas cortas, resúmenes, narraciones incompletas, juego de roles, simulaciones, reportes, creaciones, traducciones, debates, improvisaciones enmarcadas en un contexto funcional, social y cultural.

Actividades de descubrimiento: Actividades que involucran a los aprendientes para que inviertan energía y atención en descubrir algo acerca de la lengua por ellos mismos. Significa la elaboración de hipótesis para notar y explicar rasgos lingüísticos, psicolingüísticos y pragmáticos del lenguaje en uso.

Adquisición: término usado para describir un proceso de desarrollo del lenguaje de manera natural sin un esfuerzo consciente, sin poner atención a la forma lingüística.

Análisis interaccional: es un procedimiento de investigación usado para estudiar la comunicación en clase. Involucra el uso de un sistema de categorías para registrar y analizar las formas diferentes en que los maestros y los alumnos usan el lenguaje.

Andamiaje: Reducir la complejidad de aquello que el aprendiente ha de hacer para completar la tarea. Al andamiaje lingüístico Bruner lo llama sistema de apoyo para la adquisición del lenguaje (SAAL). Entre otros aspectos, el SAAL consiste en darle prioridad a la pragmática antes que a otros niveles lingüísticos. Para facilitar la tarea del aprendiente, el educador segmenta la tarea en subrutinas, repite y ritualiza formatos.

Andragogía o Pedagogía de adultos: área de la pedagogía que se ocupa de conceptualizar e investigar la formación y el aprendizaje de los adultos.

Aprendizaje:

Proceso subjetivo que consiste en la apropiación de conocimientos, capacidades y habilidades, que da como resultado la formación de competencias y cuyos transcurso/resultados dependen en gran medida del movimiento de búsqueda del aprendiente, de sus propias estructuras, sus estilos y proyectos de aprendizaje.

Aprendizaje de adultos. Promoción de procesos de aprendizaje en el sentido de una “transformación” de las interpretaciones mediante “movimientos de búsqueda” y una experiencia dosificada de la distancia y la diferencia.

Aprendizaje de la experiencia: apropiación subjetiva de conocimientos, interpretaciones y experiencias biográficas, esforzándose en transformar sus patrones de interpretación y sus concepciones actuales.

Aprendizaje formal: se promueve en salones de clase donde los profesores tratan de ayudar a aprender despertando la conciencia de los aprendientes acerca de las reglas de la lengua meta. Puede ser un aprendizaje deductivo (las reglas son explicadas a los aprendientes) o inductivo (los aprendientes desarrollan un conocimiento de las reglas a través de la realización de tareas lingüísticas).

Aprendizaje informal: llamado también **aprendizaje “al pasar”** (Reischmann, 1995, en Arnold 2005), o por la experiencia. Aprovechamiento de los procesos informales de aprendizaje que se desarrollan a diario en el puesto de trabajo, ya que los adultos adquieren alrededor del 80% de sus competencias “por fuera de la formación institucional de adultos” (Staudt / Meier, 1996:290, en Arnold 2005).

Aprendizaje orientado a la acción: los mismos aprendientes se mueven, es decir, actúan siendo responsables de planificar y diseñar su propio proceso de aprendizaje. Hasta lograr que el pensamiento se convierta en ‘metaactividad’ del hacer, es decir, que el pensamiento acompaña al hacer, y los conocimientos surgen de las experiencias obtenidas por la propia acción. Autodirigirse y autoorganizarse son características esenciales de este aprendizaje.

Aprendizaje significativo:

En el aprendizaje significativo, el conocimiento nuevo se integra a los conocimientos del individuo gracias al apoyo de los conceptos relevantes o pertinentes que funcionan como integradores y que posibilitan el anclaje y la integración de la nueva información.

La enseñanza de LE admite los presupuestos básicos de la propuesta de Ausubel. De este modo, observamos que:

1. sus diseños de instrucción (los programas y los materiales) se basan en la *investigación de las necesidades e intereses de los estudiantes*.
2. Los programas de instrucción están **diseñados en espiral**. Esto permite que al inicio el alumno trabaje con los *conceptos más generales que van diferenciándose en forma progresiva* durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.
3. Las *actividades didácticas de negociación* permiten que los profesores sigan de cerca el proceso de asimilación de los conocimientos y conozcan los aspectos que interfieren en este proceso.

Aprendizaje transformador. Un aprendizaje de segundo orden donde se busca no sólo la apropiación de lo nuevo sino la *transformación de los patrones de interpretación o de los modelos mentales existentes*. Lleva a modificar modos de ver y sentir habituales ya que vemos el mundo como lo “sentimos”, o como nos sentimos.

Aptitud lingüística: El estado inicial de rapidez y de capacidad del individuo para aprender una LE, y el grado probable de facilidad para lograrlo Carroll (1981, p. 86, en Da Silva 2005). Según dicho autor la aptitud se construye con: la habilidad de codificación

fonética; la sensibilidad gramatical; la habilidad de aprenderse de memoria muestras de la LE; y la habilidad de inferir reglas de la LE.

“Biografización” del aprendizaje profesional: aprendizaje ligado a la lógica de desarrollo de todo el lapso vital del ser humano actual. El individuo puede derivar cada vez menos su identidad de su carrera, más bien va componiendo con el tiempo, a partir de los contextos cambiantes de su biografía laboral, un *collage* que pueda dar información sobre él y el desarrollo de sus competencias.

Biograficidad: El conocimiento no puede “transmitirse”, sino más bien estructurarse y construirse solo a partir de la propia experiencia con vistas a la consecución de proyectos de aprendizaje individuales. El docente presenta o modera un tema oficial que quienes aprenden utilizan como “cantera”, es decir, extraen de allí en cierto modo los “materiales” o componentes de sentido que necesitan para elaborar sus propios temas de aprendizaje.

CALL: Computer Assisted Language Learning. Aprendizaje de lenguas con apoyo de la computadora.

Canción didáctica

Uso de los textos de las canciones en diferentes momentos de la enseñanza con distintas finalidades. Por ejemplo: para presentar un tópico de carácter general; introducir o practicar algún aspecto gramatical; enriquecer el vocabulario de algún tema en especial; narrar una historia e inclusive para reforzar la fonética.

CBT: Computer Based Testing. Examinar con apoyo en la computadora.

Centro de autoacceso: lugar para promover un aprendizaje autodirigido cuyo objetivo principal es fomentar la autonomía del estudiante en el aprendizaje de lenguas. Los centros de autoacceso han surgido como una alternativa para el aprendizaje de idiomas. En su estructura académica se encuentran, por un lado, los asesores, quienes ayudan a los estudiantes en su proceso de aprendizaje y por otro, los materiales didácticos disponibles.

Cognición: proceso o conjunto de procesos mentales bajo el control del individuo para la adquisición de los conocimientos.

Cognoscitivismo:

Se desarrolla a partir de los años sesenta y postula que el hombre es un ser activo que, con el fin de resolver los problemas de aprendizaje, procesa, almacena y recupera la información que recibe del ambiente a través de procesos mentales internos.

Colocación: la tendencia de las palabras para ocurrir regularmente junto con otras. Por ejemplo, sentarse/silla; montar/caballo, etc.

Competencia comunicativa: conocimiento subyacente al comportamiento verbal, cuyos componentes o subcompetencias de acuerdo con Dell Hymes (1972, en Richards 2003: 159) son:

a) Subcompetencia **lingüística**. Indica si el enunciado es formalmente posible de acuerdo con la gramática.

b) Subcompetencia **sociolingüística**. Indica si el enunciado es apropiado al evento comunicativo en su conjunto.

c) Subcompetencia **psicolingüística**. Indica si el enunciado tiene las características que facilitan su procesamiento y comprensión, como su extensión, la organización interna entre la información ya conocida y la información nueva, etc.

d) Subcompetencia **probabilística**. Indica si el enunciado probablemente sería usado por un nativo en el contexto dado.

Los teóricos de la adquisición de una LE, como Savignon (1990), Canale y Swain (1980), entre otros, sugieren otras subcompetencias:

e) Subcompetencia **estratégica**. Indica cómo usar los recursos lingüísticos y no-lingüísticos disponibles para lograr una comunicación eficiente.

f) Subcompetencia **discursiva**. Indica cómo utilizar los recursos necesarios para que los enunciados tengan cohesión y coherencia.

g) Subcompetencia **interactiva-de conversación**. Indica cómo usar los recursos interactivos para mantener eficientemente la comunicación en una interacción verbal, es decir, los recursos que sirven para evitar y reparar los problemas de comunicación.

Competencias lingüísticas

Se refieren a la habilidad para manejar los sistemas lingüísticos y cuyos principales componentes son las siguientes competencias: léxica, gramática, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica.

a) Competencia **léxica**. Es el conocimiento y la habilidad para usar el vocabulario de una lengua, el cual comprende elementos léxicos y gramaticales.

b) Competencia **gramatical**. La competencia gramatical es la habilidad para entender y expresar significado a través de la producción y reconocimiento de frases y oraciones bien formadas de acuerdo con estos principios.

c) Competencia **semántica**. Se refiere al significado de palabras, estructuras gramaticales y relaciones lógicas.

d) Competencia **fonológica**. Implica un conocimiento y una habilidad en la percepción y producción de las unidades de sonido (fonemas) del lenguaje y su realización en contextos particulares.

e) Competencia **ortográfica**. Implica un conocimiento y una habilidad en la percepción y producción de los símbolos de los que se componen los textos escritos.

f) Competencia **ortoépica**. Conocimiento de las convenciones de deletreo; la habilidad para consultar un diccionario y conocimiento de las convenciones usadas ahí para la representación de la pronunciación; las implicaciones de las marcas de puntuación para la entonación.

Competencias sociolingüísticas: habilidad para manejar el lenguaje como fenómeno sociocultural, tomando en cuenta ciertos aspectos relacionados con el lenguaje en uso como: marcadores lingüísticos de relaciones sociales; convencionalismos de cortesía; expresiones de sabiduría popular; diferencias de registro; dialecto y acento.

Competencias pragmáticas: Estas se refieren al conocimiento por parte del aprendiente de los principios con los cuales los mensajes son organizados (competencia discursiva); usados para realizar funciones comunicativas (competencia funcional); secuenciados de acuerdo a esquemas interaccionales y transaccionales (competencia de diseño)

Competencia de configuración amplia (Rauner, 1996, en Arnold 2005): esta competencia no se limita a la mera adaptación al cambio mediante la transmisión de calificaciones “funcionales” o competencias parciales, sino que comprende también “calificaciones reflexivas”.

a) **Competencias funcionales:** cúmulo de conocimientos y habilidades técnicas.

b) **Competencias reflexivas:** comprende conocimientos metodológicos, habilidades reflexivas y actitudes constructoras de la propia personalidad.

Competencia emocional: Capacidad básica para manejar el miedo (a lo nuevo, por ejemplo). Los patrones de miedo e inseguridad adoptados a temprana edad requieren procesos de aprendizaje que intervengan profundamente en la estructura de personalidad, no pueden modificarse simplemente observando algunas reglas de “gestión de las emociones”.

Algunos principios rectores que ayudan a diseñar los procesos de aprendizaje emocional:

-La necesidad de **tener prioridades claras** (put first things first)

-**Imaginarse la meta** de las acciones (begin with the end in mind)

-Reconocer el **carácter constructivo y modificable de la perspectiva** y los modos de evaluación (paradigm as the map not the territory)

-Preocuparse por la base de apoyo emocional y por **cultivar las relaciones** (emotional bank account).

Comportamiento verbal

Se refiere a cualquier acto de expresión o de comunicación que utiliza signos verbales y elementos correlativos, como el gesto y la mímica, siempre y cuando éstos expresen o comuniquen intencionalmente significados (Titone, 1976, en Da Silva 2005:17).

Actividad lingüística individual, observable cuando una persona usa una lengua determinada.

Comunicación no verbal: mensajes paralingüísticos y no lingüísticos que pueden ser transmitidos en conjunción con lenguaje o sin la ayuda de lenguaje; mecanismos paralingüísticos que incluyen entonación, acento, pausas o vacilaciones; comportamiento no lingüístico que incluye gestos, expresiones faciales y lenguaje corporal.

Consignas

Son las instrucciones que organizan el funcionamiento de las actividades o tareas. Deberán ser claras y precisas y estar estrechamente relacionadas con los objetivos de la actividad. El verbo empleado para su ejecución remite al tipo de habilidad que se pretende desarrolle o ejercite el alumno.

Constructivismo: El constructivismo mantiene que el individuo –tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos- **no es un mero producto**

del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores.

La construcción del conocimiento depende sobre todo de dos aspectos: de la **representación inicial** que tengamos de la nueva información y de la **actividad, externa o interna**, que desarrollemos al respecto. La utilización de una representación (o esquema) de una situación concreta o de un concepto **implica que el ser humano no actúa sobre la realidad directamente**, sino que lo hace por medio de los **esquemas** que posee. Por tanto, su representación del mundo dependerá de dichos esquemas.

Corpus: un banco de textos auténticos para investigar la forma como se usa de hecho la lengua. Generalmente un corpus se restringe a un tipo particular de uso de lenguaje, por ejemplo, un corpus del inglés de los periódicos, un corpus del inglés hablado informal.

Descriptores: amplias categorías de comportamientos representativos que los estudiantes exhiben cuando satisfacen un estándar.

Didáctica de la facilitación: aquella que planifica y diseña procesos de aprendizaje que implican actividades de apropiación y autoexploración de los aprendientes.

Didactización: desarrollo de contenidos a partir de contextos de acción, es decir, preguntarse sistemáticamente por la posible actividad propia del que aprende para explorar y transferir el objeto de aprendizaje. Se caracteriza por un pensar operativo, es decir, pensar en términos de posibles acciones del sujeto de aprendizaje.

Diseño curricular:

En sentido amplio engloba filosofía, propósitos, contexto, planeación e implementación de un programa o plan de estudios completo.

Busca satisfacer, no solo las necesidades comunicativas de los estudiantes, sino también las necesidades académicas, sociales y afectivas relacionadas con el tipo de motivación estudiantil para aprender una o más lenguas.

Diseño de materiales: sus objetivos varían de acuerdo a los niveles. Así para el **nivel elemental o básico** los materiales buscan propiciar procesos de aprendizaje exitoso procurando proveer de **‘insumo comprensible’** para alimentar el interlenguaje del aprendiente. En el **nivel intermedio** el foco está en el **desarrollo de estrategias de comunicación usando un enfoque por tareas**. Para el **nivel avanzado** se considera que la **competencia de actuación lingüística y comunicativa** de los alumnos es **óptima para reproducir procesos de comunicación, oral o escrita**, de la vida cotidiana. Por lo que se recomienda la práctica de estrategias de cohesión sociocultural. En todos los niveles se propone un trabajo cooperativo y la organización de proyectos de trabajo para que los aprendientes tengan experiencias significativas de la lengua en uso y oportunidades para reflexionar acerca de tales experiencias.

Diseño de materiales para centros de auto-acceso:

a) Características:

- la presentación debe **incluir elementos gráficos y variedad de formatos** que cubran los diferentes estilos de aprendizaje
- La organización del material debe ser **sistemática**, es decir, que haya **homogeneidad en la presentación** de la información, sin llegar a resultar monótona.
- Las instrucciones y los objetivos deben estar **redactados de manera concisa y clara** para el estudiante, con el fin de que la ayuda del profesor no sea necesaria.

b) Contenido:

- Presentar **temas conocidos y actuales** para los estudiantes que asisten al centro.
- Tener como objetivo el **cubrir las necesidades de aprendizaje**, proporcionando además **información cultural** sobre el uso del idioma
- **Incluir tablas y explicaciones gramaticales** adecuadas al nivel de conocimiento del estudiante, **glosarios y claves de respuestas**.
- Sugerir otro material para **práctica adicional y exámenes** que evalúen el conocimiento lingüístico de los estudiantes.

Diseño instruccional: proceso sistemático y de reflexión donde se aplican los principios didácticos para planear la producción de materiales educativos, actividades, recursos de información y evaluación.

Características:

- Tener su base en objetivos claros y concretos.
- Dirigirse a una población específica.
- Maximizar la interacción, ya que conforme ésta crezca habrá más efectividad.
- Tender a la individualización, para lograr una mayor eficiencia.
- Aproximarse al alumno de forma positiva cuidando el vocabulario y la actitud.
- Ofrecer varios tipos o niveles de retroalimentación.
- Encajar en el ambiente.

Diseño lineal. En el cual el aprendiente solamente puede retroceder y avanzar sobre las páginas de acuerdo con sus necesidades. El lector recibe la información en un solo bloque y le es posible imprimirla para su lectura.

Diseño hipertextual. Organización de unidades de información (palabra, imagen, audio, animación o secuencia de video) conectadas con otras a través de ligas. Fue el concepto principal que condujo a la invención de la gran red.

e-learning: es el aprendizaje a través de redes virtuales de información y comunicación.

Enfoque comunicativo

El enfoque comunicativo de tipo funcional-nocional se adoptó en el año 1982. Los objetivos propuestos eran, por ejemplo, el reconocimiento de actos verbales como “aconsejar, ordenar, sugerir, prohibir, invitar, etc.” para las actividades didácticas de comprensión escrita; en cambio, para la producción oral, se indicaban objetivos como

“preguntar para saber o para obtener, describir, narrar, convencer”, en situaciones tipo “en el aeropuerto, en el hotel, en lugares públicos”.

Enseñanza: la facilitación y promoción del aprendizaje mediante el diseño de mundos y posibilidades de aprendizaje, utilizando métodos que impulsen a la actividad y a la exploración para elaborar problemas y resolverlos.

Enseñanza explícita de la Gramática

Se trata de actividades que facilitan el desarrollo del conocimiento gramatical del estudiante a través de la inferencia y la confirmación de hipótesis, sin descuidar las metas comunicativas de la enseñanza de una L2.

Modelo pedagógico de VanPatten

Este autor propone un enfoque alternativo a la enseñanza de la gramática, que incorpora la enseñanza explícita de la gramática, sin descuidar las metas comunicativas y la atención en el alumno dentro del salón de clase. De modo que la enseñanza explícita de la gramática debe primero ocurrir en el nivel del input y su procesamiento.

input (mecanismos de procesamiento, práctica enfocada) --- intake --- sistema de desarrollo (interlenguaje) --- producción (práctica creadora)

VanPatten establece algunas pautas para la elaboración de actividades didácticas (Majmutova 2005:122):

- **Presentar solamente un punto gramatical a la vez.**
- Mantener el **significado en el foco** de atención.
- Desplazarse **de las oraciones al discurso**.
- Utilizar el **input oral así como el escrito**.
- Pedir al estudiante **que “haga algo” con el input** (p.e., señalar la interpretación correcta, subrayar alguna información, elegir entre varias opciones, esto es, actividades que garanticen la interpretación del contenido del material).
- No olvidar las **estrategias que los estudiantes pueden utilizar**.

En estas actividades al estudiante se le pide solamente procesar los datos y no producirlos. Hay dos tipos de **actividades** con input estructurado: las **referenciales** y las **afectivas**. Las primeras actividades en la secuencia deben ser las referenciales, donde hay una sola respuesta correcta. Las actividades afectivas están dirigidas a los alumnos y por ello requieren de una respuesta personal.

Errores

Corder (1967, en Da Silva 2005:120), distingue los errores sistemáticos (errors) de los no-sistemáticos (fallas: mistakes). Esta diferencia indica procesos psicolingüísticos distintos. Los errores sistemáticos indican que el individuo está usando un sistema interno del lenguaje o su competencia transitoria; son errores de competencia. Los errores no-sistemáticos son errores de actuación e, incluso, son comunes en los hablantes nativos.

Para el profesor, los **errores** tienen importancia, dado que **indican**:

- El **grado de competencia** lingüística del alumno.
- Las **estrategias** que se están usando en el desarrollo de L2/LE.

- El acontecer del aprendizaje; la **formación y verificación de hipótesis** (el error es un recurso para aprender, ya que puede ser visto como una verificación de una hipótesis; una estrategia de aprendizaje usada en L1 y en L2/LE).

Richards (1971) clasifica los siguientes tipos de errores:

- a) Los **errores interlinguales**: aquellos que se pueden identificar como interferencias de otras lenguas ya conocidas por el individuo.
- b) Los **errores intralinguales**: derivados de los procesos psicolingüísticos que operan dentro del sistema de L2/LE; se deben al uso de las estrategias de sobregeneralización y simplificación
- c) Los **errores de desarrollo**: similares a los que cometen los niños cuando aprenden L1 y L2/LE; normalmente desaparecen en el transcurso del proceso de adquisición.

Edad

La edad no se entiende sólo como un lapso, sino también como el efecto que tiene sobre el individuo la **interacción de múltiples variables** –biológicas, cognitivas, sociales, afectivas, etc.- que ocurren durante el transcurso del tiempo.

Ejercicios, tipología

- **Ejercicios de reconocimiento**: identificación del punto gramatical, acoplamiento, opción múltiple, llenado de espacios (con elementos proporcionados).
- **Ejercicios de transformación**: cambio de los tiempos verbales, singularización/pluralización.
- **Ejercicios de producción**: complementación guiada con preguntas/respuestas obligadas, complementación semi-guiada con preguntas/respuestas semi-libres, complementación de textos con un inicio temático, elaboración de textos con apoyo de estímulos visuales o multimediales, redacción de cartas, diarios, mensajes, notas.

Enseñanza orientada al procesamiento lingüístico

La enseñanza orientada al procesamiento lingüístico propone la estructuración de actividades que ayuden a los estudiantes a modificar la manera como procesan el lenguaje, que fomenten la asociación entre formas lingüísticas y sus significados semánticos y, en consecuencia, la formulación de hipótesis que conduzca a la adquisición.

ESOL: English to/for Speakers of Other Languages. Inglés para hablantes de otras lenguas.

ESP: English for Special Purposes: Inglés para propósitos específicos. Cuando se estudia encaminado a negocios, ciencia y tecnología, medicina, etc.

Estilos de aprendizaje: la forma en que los aprendientes prefieren aprender una lengua. Algunos prefieren oír, otros verlo escrito, o analizando partes de discurso o de modo global, o quizás haciendo algo físicamente mientras se experimenta el lenguaje. Así tenemos los estilos: auditivo, visual, kinestésico, analítico o sintético.

Estrategias: diferentes maneras que utilizan las personas para comprender, aprender y retener información.

Las estrategias que se pretenden promover en los alumnos de lenguas extranjeras son:

- Realización de la lengua como un sistema y no en términos de aprendizaje de largas listas de palabras o de reglas gramaticales a memorizar.
- Lengua como realización de comunicación e interacción, lo que servirá al aprendiente a entender la importancia del aprendizaje de los elementos pragmáticos
- Manejo de las demandas afectivas, que ayudarán al aprendiente a bajar la angustia y subir la motivación en sus diferentes etapas de aprendizaje
- Monitoreo de las actuaciones con el fin de que el aprendiente pueda autocorregirse.

Estrategias comunicativas: aquellas que se usan cuando los aprendientes de L2 no tienen el lenguaje correcto para el concepto que desean expresar. Entonces utilizan estrategias tales como parafrasear, etc.

Estrategias de aprendizaje: dan cuenta de cómo los aprendientes acumulan nuevas reglas de L2 y como automatizan las existentes. Contrastan con las estrategias comunicativas y las de producción las cuales dan cuenta de cómo los aprendientes usan sus sistemas de reglas, no tanto en cómo las adquieren. Las estrategias de aprendizaje incluyen las estrategias **metacognitivas** (p.e., planear para aprender, monitorear su propia comprensión y producción, evaluar su desempeño); estrategias **cognitivas** (p.e., manejo de material mental o físico); estrategias **sociales/afectivas** (p.e. interacción con otra persona para aprender, uso de autoconversación para persistir hasta resolver dificultades en tareas).

Estrategias de aprendizaje de lenguas como desarrollo del interlenguaje

Para construir las reglas de la lengua meta, el alumno elabora y evalúa una serie de hipótesis, y automatiza después los elementos recién adquiridos. Las **estrategias** que permiten la formación de hipótesis son la **simplificación**, la **inferencia intralingual** y la **inferencia extralingual**; para evaluar sus hipótesis, el alumno emplea la **evaluación receptiva**, la **evaluación productiva**, la **evaluación metalingüística** y la **evaluación por interacción**; al final, para lograr la automatización, el alumno se basa en la práctica formal y en la práctica funcional (Ellis, 1985).

a) Estrategia de la simplificación. Esta consiste en elaborar hipótesis sencillas sin tomar en cuenta el input, sino basándose en su conocimiento lingüístico innato. En la transferencia y en la generalización se percibe el intento del alumno por construir reglas provisionales a partir de esos conocimientos.

b) Estrategia de la **inferencia intralingual**. El alumno forma hipótesis basándose en elementos lingüísticos que no ha integrado aún a su interlenguaje. En esta etapa, se basa también en su sentido de gramaticalidad innato, el cual le dicta la cantidad y el tipo de hipótesis que puede elaborar con base en el input.

c) Estrategia de la inferencia extralingual. El alumno emplea su conocimiento del mundo y la información no-lingüística del contexto físico.

Estrategia didáctica: propone presentar material didáctico respetando las fases de preparación estimulando estrategias de comprensión auditiva/visual/kinestésica (activar estrategias de predicción para generar interés por los contenidos e inducir al aprendiente a planear hipótesis), favoreciendo la estrategia de interpretación descendente (top-down) en la etapa de comprensión global; pasando luego al procesamiento ascendente (bottom-up) para el logro de una comprensión detallada e integral. Para el desarrollo de las habilidades

lingüísticas, se crean ejercicios y tareas enfocadas en la pronunciación, la gramática, el discurso y el vocabulario las cuales se presentan en un contexto sociocultural específico promoviendo el análisis crítico y la exploración de uso en ambiente de libertad y cooperación con la alteridad.

Estrategias de comunicación

Son los mecanismos que usa el alumno de LE cuando intenta comunicarse con un sistema lingüístico aún limitado, como son las operaciones mentales que subyacen al comportamiento verbal al intentar solucionar un vacío en la comunicación, así como la negociación de significado entre dos interlocutores (nativo parlante con no nativo parlante).

Estrategias de expansión de recursos permiten afrontar el problema y el riesgo, y desarrollar un plan alternativo para lograr sus fines.

Estrategia de omisión del tópico: cuando el aprendiente evita entablar comunicación acerca de ciertos temas que requieren estructuras y elementos lingüísticos de los que no dispone.

Estrategias de reducción: las que permiten al aprendiente adecuar su mensaje a los recursos lingüísticos de que dispone o cambiar su objetivo comunicativo.

Estrategia de reemplazo del significado implica que el alumno mantiene su meta comunicativa, pero se refiere a ésta por medio de expresiones generales, por lo que sacrifica ciertas precisiones que en un inicio quería transmitir.

Estructura latente del lenguaje (ELL) es un constructo de naturaleza biológica responsable de la adquisición de L1. Esta estructura es responsable del aprendizaje primario de nuestra lengua materna, de la adquisición que se logra por el simple contacto con L1; por su naturaleza biológica, funciona como un calendario genético que impone etapas y tiempos en el desarrollo de L1. Activa a la gramática universal que, gracias al contacto con las muestras de una lengua natural específica, se actualiza en una estructura en uso en esa lengua natural.

Estructura Psicológica Latente. Estructura genéticamente determinada que, a diferencia de la ELL, no tiene calendario genético ni una relación directa con una gramática universal. Además es posible que se traslape con otras estructuras intelectuales.

d) Hay una gran posibilidad de que la EPL se traslape con otras estructuras intelectuales.

Factores del acto comunicativo: un remitente o **emisor** envía un **mensaje** a un destinatario o **receptor** a través de un **canal**. Este mensaje, construido con un **código**, parcialmente común al emisor y al receptor, se refiere a un **contexto**. Jakobson (1960).

Feedback: en 1948 Wiener uso el término retroalimentación para *describir el mecanismo de autorregulación o control de un sistema*.

Fichas: documentos que los asesores elaboran para promover el aprendizaje autodirigido.

Fichas de aprender a aprender tienen como objetivo promover la reflexión del aprendiente en diferentes aspectos de su aprendizaje. Se dividen en:

- 1) Fichas metacognoscitivas: aquellas que promueven la reflexión sobre cómo se aprende y la organización del trabajo para lograr el aprendizaje, además de ser capaz de evaluarlo.
- 2) Fichas cognoscitivas: tienen como propósito que el estudiante aprenda estrategias de aprendizaje que le ayuden a realizar una tarea específica.

Ficha descriptiva es un texto detallado del material para facilitarle al estudiante la selección del mismo, pues especifica datos tales como temas, nivel de libro y tipo de soporte en que se encuentra (cinta de audio o video).

Fichas de trabajo: similares a los ejercicios complementarios que el profesor elabora para el salón de clase. De acuerdo con Gardner (1999:119) los rubros de esta ficha deben ser: Título, objetivo, tiempo, nivel, instrucciones, actividades, clave de respuestas, sugerencias, retroalimentación, reflexión

Ficha genérica está enfocada a un tipo de material en lugar de centrarse en un fin lingüístico. Tiene como objetivo motivar al aprendiente a utilizar sus propios medios de aprendizaje a través de diferentes formas de trabajo que ofrece. Por ejemplo, una ficha genérica puede incluir formas de trabajar el vocabulario en una revista de carácter científico, o bien, diferentes tipos de ejercicios que se pueden realizar con un video. documento capaz de englobar cierto número de materiales.

Fichas rutas o pathways son guías que tienen como objetivo dirigir al estudiante no sólo a través de un tipo de material sino de varios, es decir, conforman una ruta que considera las diferentes necesidades de los estudiantes y les permite al mismo tiempo hacer incursiones en habilidades, funciones, estructuras y temas.

Formación: facultad de configurar reflexivamente la vida. “Proceso de producción de duraciones, al mismo tiempo que de instantes, para reflexiones de nivel cada vez más elevado”. (Bernard Honoré)

FL: Foreign Language: Una lengua que no se usa normalmente para la comunicación en una sociedad particular. Por ejemplo, el inglés es una lengua extranjera en Francia así como también el español es una lengua extranjera en Alemania.

Formación, ideal moderno de: preparar para el aprendizaje en el mundo vital: más que colocar al individuo en “posesión” de la cultura, facultarlo para que “configure” su propio espacio vital, promoviendo competencias funcionales y reflexivas.

Formación intercultural: ayuda a desarrollar la facultad de distanciarse de los propios patrones culturales para poder iniciar la apertura ante los patrones de vida e interpretación de otras culturas ya que *la mirada sobre lo extraño ayuda* a comprender mejor lo propio.

Formador de adultos. Interviene generando una multiplicidad y un extrañamiento de las perspectivas, es decir, proponiendo otros modos de ver omitidos, provocadores, productivos y cuestionadores.

Fosilización: la mayoría de los aprendientes de L2 fracasan en lograr la competencia lingüística. Dejan de aprender cuando su sistema de reglas internalizado contiene reglas diferentes de las de la lengua meta.

Fosilización lingüística: sucede cuando se deja de aprender un sistema de reglas al no lograr la competencia lingüística en L2/LE y se opta por conservar en el interlenguaje elementos, reglas y subsistemas distintos de L2/LE usando estrategias de reducción.

Función comunicativa aquello que el alumno puede hacer o conseguir a través del uso de la lengua en situaciones cotidianas tales como identificarse, pedir información, opinar, narrar hechos pasados, hacer descripciones, dar explicaciones, disentir de un determinado punto de vista, etc.

Funciones básicas del lenguaje humano:

1. **La función referencial.** El mensaje se dirige primordialmente al contexto, a las “cosas”; las oraciones son emitidas para transmitir significados.
2. **La función emotiva.** El mensaje implica una expresión directa de las emociones y actitudes interiores del hablante en relación con aquello de lo que habla.
3. **La función metalingüística.** El énfasis se pone en el código; se usa la lengua para hablar de la propia lengua, para definir vocablos.
4. **La función poética.** El énfasis recae en el mensaje en sí. Por ejemplo, los mensajes de publicidad en los cuales se juega con los signos mismos.
5. **La función comunicativa:** el efecto que el hablante desea producir en sus oyentes, a través de sugerir, invitar, prometer, informar, etc.

Funciones docentes: enseñar, educar, evaluar, asesorar, innovar. Procesamiento crítico de todo lo que esté a su alcance en cuanto a enfoques de tipo metodológico, didáctico y curricular. Es el agente más importante de la reforma escolar y educativa continua. Evaluación del comportamiento del docente en clase (serenidad profesional): ¿en qué medida

- facilita el acceso a los contenidos?
- promueve el aprendizaje social?
- fortalece la competencia metodológica de los aprendientes?

General Service List: Una lista estándar de 2000 palabras frecuentemente usadas, compiladas por Michael West. Muchos diseñadores de programas la consideran un núcleo básico de lenguaje.

Gestalt: Palabra alemana que significa “forma”, “estructura”, “configuración íntegra”. La *gestalt denota un todo organizado* cuyas propiedades no pueden obtenerse de la suma de las propiedades de sus partes. Los principios básicos de la Gestalt son: el principio de la buena forma; principio de cerramiento; principio de la proximidad; principio de la

continuidad y principio de la similitud. Los cuales hace referencia a la forma como percibimos y aprendemos.

Gramática central

Las reglas que el niño construye con el apoyo de la GU integran la **gramática central** de su lengua. Las lenguas tienen además elementos que no están constreñidos por la GU, elementos que forman la **gramática periférica**, reglas que derivan de la historia de esa lengua, reglas y elementos que son préstamos de otras lenguas, reglas y elementos que aparecen por accidente en esa lengua (Cook, 1985). Los teóricos de la GU relacionan los conceptos de centro y periferia con el concepto de **marcación lingüística**. Consideran que las reglas de la gramática central son no-marcadas o menos marcadas en el sentido de que derivan de los principios y parámetros universales, están acordes con las tendencias universales del lenguaje humano. Las reglas de la gramática periférica son marcadas o más marcadas, porque son excepcionales, son específicas de esta lengua, no representan tendencias universales del lenguaje humano (Rutherford, 1982).

Habilidades lingüísticas: aquellas capacidades que tiene el aprendiente para entender y producir formas sintácticas, léxicas y fonológicas correctas.

Habilidades sociolingüísticas: capacidades que se refieren a la selección de las formas apropiadas al evento comunicativo.

Habilidades estratégicas: son las capacidades que desarrollan los aprendientes para organizar el discurso de modo que logren el efecto deseado.

Habla

El habla *es la realización individual y concreta del sistema que constituye la lengua*. El habla es una combinatoria individual que actualiza elementos discriminados dentro del código que es la lengua; es una combinatoria porque reposa en un número finito de posibilidades de asociaciones dadas por el propio sistema lingüístico.

Habla de la red: la comunicación a través de la Internet no es ni una escritura hablada, ni un discurso escrito, *es un cuarto medio que propicia diálogos mediados recursivos*.

Habla para los extranjeros (foreigner talk): *estrategias que emplea el nativo parlante* que desea evitar problemas de comunicación con un no nativo parlante. El esfuerzo mutuo por entenderse se llama negociación de significado. Ejemplos de ‘foreigner talk’: simplificaciones gramaticales y agramaticales, el renunciar al control del tópico, el seleccionar tópicos sobresalientes y el emplear confirmaciones de comprensión.

Hipótesis de la “interfase”: se refiere a *la actitud del aprendiente que admite el paso libre* entre los conocimientos inconscientes y conscientes de la lengua.

Hipótesis del filtro afectivo.

El individuo puede tener un filtro afectivo “alto” o “bajo” de acuerdo con factores como la motivación, la autoestima o la ansiedad despertada por el hecho de estar en una clase de lengua. ***Un filtro afectivo bajo o permeable se da cuando el individuo está motivado,*** cuando es seguro de sí mismo y cuando ***se siente relajado para adquirir*** L2/LE. El filtro afectivo explica porqué, a pesar de recibir mucho input, una persona no logra un nivel de dominio mejor o puede “fossilizar” su interlenguaje.

Hipótesis del input Según esta hipótesis, las actividades de comprensión auditiva y de lectura son las más importantes en un programa de una lengua, dado que proporcionan el input necesario para la adquisición. En cuanto a las habilidades de producción oral y escrita, éstas se desarrollan espontáneamente con el tiempo siempre y cuando el input sea adecuado. ***El habla fluida no necesita ser “enseñada” de manera directa, ya que “surge”*** después de que el aprendiz haya formado su competencia lingüística con base en el input comprensible. Así ***se legitima*** el fenómeno del ***período del silencio en la adquisición***.

Hipótesis del monitor. El aprendizaje tiene nada más la función de un monitor –o de un editor- que efectúa los cambios necesarios en la estructura formal de nuestros enunciados, después de que éstos hayan sido “producidos” por el sistema adquirido.

Hombre flexible (flexible man): Ya no es la estabilidad de un constructo profesional, sino la inestabilidad de las demandas empresariales la que tiene un efecto determinante en las decisiones de las biografías laborales individuales. Por lo que el, para afrontar la inseguridad y el cambiante requerimiento de competencias, necesita gran flexibilidad.

Innatismo

Noam Chomsky plantea que los seres humanos estamos dotados de un conocimiento lingüístico innato universal, de una gramática universal (GU) que constituye la base para la adquisición de una lengua.

Input: Consiste en el ***lenguaje presentado al aprendiente***, ya sea hablado o escrito. Es la información que el aprendiente procesa para determinar las reglas de la lengua meta. Debido a las limitaciones humanas de capacidad de atención y a la falta de conocimientos lingüísticos de una segunda lengua, sólo una parte de este lenguaje es atendida y procesada.

Input comprensible: es un discurso hablado o escrito ajustado por el emisor -nativo parlante o docente- cuando se dirige a no nativo parlantes para que entiendan.

Intake: El término intake fue propuesto por Corder (1976) y se refiere al input que es recibido, seleccionado y procesado de manera cognoscitiva por el individuo. De manera que el intake es el resultado del procesamiento del input a través de asociaciones entre las formas y sus significados.

Inteligencia verbal

La inteligencia está constituida por el factor verbal, el psicomotor, el lógico, el espacial, el numérico, la percepción y la analogía (Liungman, 1972, en Da Silva 2005).

Todos disponemos de una capacidad lingüística innata, que nos permite lograr los **niveles primarios de la competencia lingüística**, y desarrollar LE alcanzando un nivel similar al que muestra el niño de cinco años en la adquisición de su lengua materna. Sin embargo, no todos los aprendientes acceden a los **niveles secundarios de la competencia lingüística**. Estos conocimientos consisten en distinguir y manejar una gama de registros de LE, en construir frases complejas y en hacer la omisión de los elementos redundantes innecesarios del idioma meta.

Interacción: acción de socializar ideas y compartir con los demás: puntos de vista, conocimientos y posturas con respecto a un objeto de estudio (Alatorre et al. 2000).

Interactividad:

Diálogo bidireccional entre el receptor y el emisor. Es un tipo de exploración asociativa que se enmarca en un proceso dialéctico de control, selección, exploración, consecución-realimentación y retorno” (Regil, 2002:48, en Gilbon 2005:166).

Interlenguaje es un sistema lingüístico especial que se desarrolla como puente entre el sistema de L1 y los sistemas de L2/LE, cuya existencia se define a partir de los enunciados producidos por el estudiante de L2 cuando intenta expresar significados de acuerdo con la norma de la lengua meta. Selinker (1972, p. 313, en Da Silva 2005:114).

Interfaz es el *medio por el cual el usuario puede interactuar con los contenidos* de un programa. Todo objeto que el usuario ve, manipula, oye y hace para comunicarse con los contenidos de la computadora. (Regil, 2002)

Juvenilización del adulto: los adultos evidencian fases vitales que tradicionalmente sólo aparecían en los jóvenes, por ejemplo, fases de formación, fases de reorientación y de encontrarse a sí mismos, de probar nuevos proyectos de vida; los jóvenes, a la inversa, aparecen en roles que por tradición sólo han estado asignados a los adultos, por ejemplo, como consumidores, participantes del mercado, destinatarios de moda y de publicidad de estilos de vida. En esos procesos de juvenalización todos son en realidad jóvenes, sólo que unos son más jóvenes que otros.

L1: Primera lengua. El término de primera lengua se puede referir a la lengua que fue la primera en ser adquirida durante la niñez, o se puede referir a la lengua dominante o preferida en determinado momento por un individuo. Es sinónimo de lengua nativa y lengua materna.

L2: La segunda lengua y la lengua extranjera. En los textos especializados el concepto de segunda lengua (L2) aparece como sinónimo de lengua no nativa, lengua extranjera, lengua secundaria, o lengua no dominante.

LAD: Language Acquisition Device (Dispositivo de adquisición de lenguaje): un término acuñado por Noam Chomsky para explicar una capacidad psicológica innata para la adquisición de lenguas.

Language Proficiency: Dominio del idioma: el nivel de competencia en el uso del idioma tanto para tareas comunicativas como tareas con propósitos académicos.

LE: Lengua extranjera. Lengua que no es normalmente usada para comunicarse en una sociedad particular. La distinción entre L2 y LE radica en que sus procesos de desarrollo no son iguales; que las variables afectivas influyen de manera distinta en cada uno de esos dos desarrollos, y que el tipo de input o información lingüística que se recibe para lograr el dominio del comportamiento verbal en L2 y LE en general es muy diferente. En efecto, L2 se desarrolla en situaciones similares a las de la adquisición de L1, mientras que LE es aprendida en las clases de lenguas.

Lateralización o dominancia cerebral: es la diferenciación de hemisferios del cerebro en la pubertad quedando el hemisferio izquierdo con dominancia en la habilidad verbal basada en reglas y el hemisferio derecho que almacena fragmentos del discursos de fórmulas que funcionan como automatismos.

Lenguaje: vocablo que en un sentido puede referirse a un conjunto sistemático de signos que permite cierto tipo de comunicación. Así empleado denomina los sistemas de comunicación en general. Los lenguajes naturales que se expresan mediante lenguas naturales como el español, el sueco, etc., tienen como propiedad general la dependencia contextual. Los lenguajes artificiales o formalizados (sistemas de comunicación o notación matemática) son independientes del contexto en el sentido de que sus signos expresan siempre el mismo significado.

El vocablo lenguaje se aplica también a la facultad de hablar que tienen los seres humanos, así como a las diversas modalidades en que se manifiesta esta facultad.

Lengua:

La lengua **es un sistema común abstracto**, el sistema gramatical implícito, que posibilita a los individuos de una comunidad lingüística el comunicarse y entenderse bajo un mismo sistema de reglas (fonológicas, morfológicas, sintácticas y semánticas). Aunque exista en la conciencia de cada individuo, la lengua constituye un sistema supraindividual, pues está definida no por el individuo, sino por el grupo social al cual pertenece.

La lengua se distingue del lenguaje porque mientras éste es la facultad o capacidad común a todos los hombres, la lengua es un producto social específico de la facultad del lenguaje.

Lingüística aplicada: El estudio de las relaciones entre teoría y práctica lingüísticas. El énfasis principal está en la enseñanza de lenguas, aunque también se aplica a la traducción, la lexicología, etc.

Marcos de trabajo para el desarrollo de materiales: son descripciones de los pasos que se deben dar para la elaboración de materiales. En general, tales pasos son: identificación de necesidades; bosquejo; elaboración de guiones; producción; piloteo; evaluación.

Materiales de un centro de autoacceso: son de cuatro tipos: material auténtico, material elaborado, material comercial y material adaptado.

Los materiales **auténticos** son aquellos que no fueron creados para el aprendizaje de lenguas.

Los materiales **elaborados** son aquellos creados para el aprendizaje de una lengua que incluyen actividades promotoras de la reflexión del estudiante sobre su proceso de aprendizaje y el uso de estrategias. (p.e. las fichas de aprender a aprender)

Los materiales **comerciales** son los producidos por las editoriales y su objetivo es enseñar un idioma.

Los materiales **adaptados** son aquellos modificados por el asesor para que el aprendiente pueda aprovecharlos mejor en un centro de autoacceso.

Mediación

En el proceso de recepción existen diversas mediaciones (***acción o actividad de un elemento o agente que sirve de intermediario entre dos términos***) entre el emisor y el receptor. Proviene de diversas fuentes: de los recursos técnicos del medio; de los motivos y condiciones del emisor, así como de los propios usuarios con su cultura, competencias comunicativas, cosmovisiones, nivel educativo, posibilidades de uso de lo que ven, estado de ánimo, información previa, representaciones, capacidades cognoscitivas, etc.

Mediación pedagógica: *intercomunicación mediatizada* entre determinadas áreas del conocimiento y de la práctica promoviendo múltiples acercamientos al aprendizaje significativo y transformador. Para lo cual se requieren textos breves, concisos y accesibles para ser intercambiables y disparadores de nuevas aproximaciones constructoras de conocimiento comunicable.

Modelo del aprendizaje de organizaciones. Fundado a fines de los 70s en el MIT por C. Agyris y Schön. El aprendizaje organizacional tiene lugar cuando ***los miembros de la organización actúan como agentes de aprendizaje para la organización***, en respuesta a los cambios en los ámbitos internos y externos de la organización, detectando y corrigiendo errores en la teoría organizacional de uso diario, incorporando los resultados de sus investigaciones en imágenes privadas y en mapas organizacionales compartidos.

Modelo del salón de clase

Los componentes del salón de clase (el maestro, el método, los documentos, las actividades, el ambiente del grupo de alumnos, etc.) son fuente de actitudes y de motivaciones; por su parte, éstas influyen positiva o negativamente en la adquisición de LE. Por ejemplo, unos documentos interesantes y unos ejercicios divertidos pueden generar actitudes positivas hacia la situación de aprendizaje, y de esta actitud puede surgir la motivación intrínseca que es benéfica para el desarrollo de LE.

Salón de clase

Contexto social --- Actitudes --- Motivaciones (integrativa, intrínseca) -- Adquisición LE

Motivación: Puede definirse en términos de la ***orientación general del aprendiente***. Tipos:

Motivación integrativa: se da cuando el aprendiente ***desea identificarse con la cultura*** del grupo de la lengua meta.

Motivación instrumental cuando la *meta del aprendiente es funcional*, por ejemplo, conseguir un empleo o pasar un examen.

Motivación intrínseca está sustentada por la *pulsión cognoscitiva*, es decir, por el *deseo de saber y entender*, de dominar el conocimiento, de formular y resolver problemas como fin en sí mismo. Los motivos son internos del individuo. (p.e. predisposición a explorar, analizar, a entender, etc.)

Motivación extrínseca incluye la motivación que conduce al individuo a lograr el aprovechamiento académico con el *fin de obtener estatus, prestigio y autoestima*. Por consiguiente, esta motivación no está orientada a la tarea misma, sino a la tarea como fuente de mejoramiento del yo. Se subdivide en:

+**Motivación afiliativa:** es un tipo de motivación extrínseca. Es la motivación que tiene el individuo cuando logra el rendimiento académico para satisfacer las expectativas, u obtener la aprobación de una persona o grupo de personas de los cuales *depende afectivamente* (la familia, los amigos, el profesor, etc.).

+**Motivación aversiva:** donde el objetivo del alumno no es tener éxito, sino *evitar el fracaso y reducir la ansiedad* provocada por el miedo a fracasar.

Motivación didáctica

El salón de clase puede generar motivación didáctica, la *motivación que nace del curso mismo* (Lecomte, 1985, en Da Silva 2005:224). La motivación didáctica se refleja en el estudiante que asiste al curso de LE para estar entre amigos y sentirse a gusto en ese periodo. Esa motivación depende esencialmente del profesor. Este promueve la motivación didáctica cuando él mismo está motivado, cuando presenta una *actitud positiva hacia la situación de aprendizaje y hacia los alumnos*, cuando maneja con destreza y creatividad su práctica docente y cuando *cuida la integración y el ánimo de su grupo*.

Multilingüismo: habilidad para hablar más de dos lenguas; dominio de muchas lenguas.

Multimedia: es la integración, en forma simultánea, de distintos elementos tales como hipertextos, animación, juego, imágenes, audio, video, dispositivos electromecánicos, etc., controlados por medio de la computadora, permitiendo la interacción entre esta última y el usuario” (Laboratorio Multimedia de la DGSCA, 2001)

Negociación de significado: es un *esfuerzo por llegar a un mutuo entendimiento* cuando los aprendientes interactúan con nativo-parlantes u otros aprendientes.

Nivel Elemental: los estudiantes en este nivel pueden tener un vocabulario de hasta 1000 palabras y probablemente estarán practicando el presente simple, presente continuo, pasado simple y presente perfecto; futuro con ‘will’ y ‘going to’. Deberán ser capaces de mantener conversaciones simples y sobrevivir situaciones cotidianas.

Nivel Intermedio: en este nivel un estudiante tendrá un vocabulario de trabajo de entre 1500 a 2000 palabras y deberá ser capaz de manejarse fácilmente en la mayoría de las

situaciones cotidianas. Tendrá una habilidad para expresar necesidades, pensamientos y sentimientos en una forma razonablemente clara.

Nivel Avanzado: un nivel donde el aprendiente ha dominado la mayoría de las estructuras y funciones de la lengua y es capaz de moverse libremente a través de varios registros: puede haber un vocabulario de trabajo de hasta 3000 palabras.

Pedagogía ante el error: *ir al encuentro del proceso natural de adquisición de lenguas conociendo las características del interlenguaje*, sistema en desarrollo que funciona como puente entre los sistemas de L1 y L2/LE. Lo cual lleva a cambiar de la postura “cierto-equivocado” del profesor hacia el diseño de una escala que refleja los avances en los procesos de adquisición y aprendizaje de lenguas, independientemente del dominio similar al del hablante nativo y la producción de una forma lingüística correcta.

Período crítico: período fuera del cual no es posible el aprendizaje de lenguas. (Slukin, 1975, en Da Silva 2005:59).

Períodos sensibles: períodos óptimos para el aprendizaje. En el concepto de período sensible no hay el límite tajante referido en el período crítico; éste se refiere en cambio a una sensibilidad especial a las influencias del ambiente que se da en un momento determinado.

Pidgin: Es una *lengua simplificada* y reducida que se *basa en la función comunicativa*. La teoría de la pidginización de Schumann considera que, *a causa de la distancia social* y de la distancia psicológica que establece el estudiante *con la cultura* o con los hablantes de la lengua meta, éste decide inconscientemente limitar su desarrollo lingüístico a las características imprescindibles para cumplir con la función comunicativa; aparecen entonces las formas congeladas o fosilizadas del IL.

Plurilingüismo: aprendizaje de lenguas en interrelación e interacción. *Actitud abierta* a cambiar de una lengua a otra explorando la habilidad de cada una para expresarse y entenderse con los otros. *Disposición para desarrollar un repertorio lingüístico* en el que todas las habilidades lingüísticas tienen lugar.

PPP: un enfoque para enseñar partidas de lenguaje el cual sigue una secuencia de presentación, práctica y producción de las partidas. Esta técnica es seguida por la mayoría de los libros de texto comerciales y tiene la ventaja de una aparente sistematicidad. Sin embargo, se basa en una visión conductista y lineal del aprendizaje de lenguas. *Ignora la naturaleza cíclica del aprendizaje* y trata el aprendizaje como una serie de “hechos conocibles”.

Principios y parámetros: *universales lingüísticos* que delimitan el número de opciones que el niño necesita explorar. *Los innatistas entienden el papel del input como tener una experiencia disparadora más que una actividad cognoscitiva* de formulación de hipótesis. El niño dejara pasar datos diferentes en etapas diferentes del desarrollo según los cambios de su habilidad para percibir y procesar las señales del input, es decir, según la “capacidad del canal”.

Programa minimalista: es la versión actual de la teoría de la gramática universal de Chomsky que trata de *reducir la gramática al mínimo posible de principios*.

Scripts: Son un tipo de discurso formulado (frases o expresiones aprendidas como un todo para usarse en ocasiones particulares). Son *secuencias de enunciados memorizadas* las cuales son más o menos fijas y predecibles. Por ejemplo, 'How do you do?'

Serenidad pedagógica: considerar al papel del docente fuera del centro del acontecer, diseñando y planificando, menos en forma de impulsos y exposición permanente (dominio permanente) y más en forma de preguntas, asesoramiento, para poner a los aprendientes en situación de explorar los nuevos conocimientos de modo autoorganizado, es decir vivo. El *docente ya no "genera" el conocimiento que debe entrar "en la cabeza de los alumnos", sino que "facilita" procesos de exploración y apropiación activa* y autónoma del conocimiento.

Signo lingüístico designa las señales que se usan en la comunicación humana. Todo signo tiene una realidad o forma (**significante**) que nos pone en contacto con otra realidad o concepto (**significado**). El signo tiene además un carácter social, de ahí la íntima relación entre los conceptos de signo y comunicación. El signo tiene un carácter receptivo-sensorial, es un hecho perceptible, de modo que la información se expresa a partir de él.

SLA: Second Language Acquisition. Abreviatura que se usa normalmente para referirse a la teoría y la investigación relacionada con el aprendizaje de lenguas segundas/extranjeras.

Sobregeneralización: los aprendientes de lenguas con frecuencia producen errores que son extensiones de reglas generales para partidas no cubiertas por las reglas, p.e., 'I comed home'.

Soporte mediacional: un medio de comunicación que integra elementos visuales y sonoros los cuales utilizará en respuesta a las necesidades y objetivos del material didáctico.

Texto: una *unidad lingüística comunicativa fundamental*, producto de la actividad verbal humana, que posee siempre carácter social.

Un texto es auténtico para los estudiantes en el momento en que éstos son capaces de reconocer que en él hay algo útil que responde a una o a varias de sus necesidades de comunicación.

Un texto puede ser escrito o hablado y pudiera ser, por ejemplo, un poema, un artículo de un periódico, una canción, una película, una novela, un pasaje escrito para ejemplificar el uso del pasado perfecto, una conversación telefónica grabada, un diálogo escrito o un discurso de un político.

Variables afectivas: Las variables afectivas (la actitud, determinados rasgos de personalidad y la motivación) influyen en forma directa en la adquisición y en forma indirecta en el aprendizaje consciente (Krashen, 1982, en Da Silva 2005:143ss).

Al tener una actitud positiva el aprendiente busca ocasiones para comunicarse con hablantes nativos de LE/L2 y logra conseguir un input importante que retroalimenta su adquisición.

Zona de desarrollo próximo

Vygotsky (1979:133, en Da Silva 2005:102) conceptualizó la **zona de desarrollo próximo** como “la **distancia entre** el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con un compañero más capaz... El estado del desarrollo mental de un niño puede determinarse únicamente si se lleva a cabo una clasificación de sus dos niveles: del nivel real de desarrollo y de la zona de desarrollo potencial”. De modo que un estudiante que tenga más oportunidades de aprender que otro, no sólo adquirirá más información, sino que logrará un mejor desarrollo cognitivo.

Exámenes de dominio del inglés

TOEFL	Test Of English as Foreign Language	Examen de inglés como lengua extranjera
TOEIC	Test Of English for International Communication	Examen de inglés para comunicación internacional
IELTS	International English Language Testing System	Sistema internacional de examen de la lengua inglesa
CPE	Certificate of Proficiency in English	Certificado de competencia en inglés
CAE	Certificate of Advanced English	Certificado de inglés avanzado
FCE	First Certificate in English	Primer certificado en inglés
PET	Preliminary English Test	Examen preliminar de inglés
KET	Key English Test	Examen fundamental de inglés
BULATS	Business Language Testing Service	Servicio para examen de inglés enfocado en los negocios

Organizaciones internacionales relacionadas con la enseñanza del inglés

BIELT	The British Institute of ELT	El Instituto Británico de enseñanza de inglés
IATEFL	The International Association of Teachers of English as a FL	La asociación internacional de maestros de inglés como lengua extranjera
AEGIS	Association of Recognized English Language Schools	Asociación de reconocidas escuelas de la lengua inglesa
ITESL	Integrating technology in ESL/EFL	Integración de tecnología en la enseñanza del inglés como lengua segunda/extranjera
TESOL	Teachers of English as a Second or other language	Maestros de inglés como segundo u otro lenguaje
MEXTESOL	Mexican Association of Teachers of English	Asociación mexicana de maestro de inglés

SIGLAS RELACIONADAS CON EL APRENDIZAJE DE INGLÉS

Tipos de enseñanza-aprendizaje de inglés

EFL	English as a Foreign Language Inglés como lengua extranjera	Gente que está aprendiendo inglés en su país no angloparlante o que vive temporalmente en un país angloparlante.
ESOL	English for Speakers of Other Languages Inglés para parlantes de otras lenguas	Aprendientes adultos no angloparlantes que viven permanentemente en país angloparlante
ESL	English as a Second Language Inglés como segunda lengua	Aprendientes no angloparlantes que se encuentran en país angloparlante o que viven en ambiente bilingüe en país no angloparlante
EAL	English as an Additional Language	Jóvenes aprendientes hasta 16 años de edad cuya lengua materna no es el inglés pero viven en país angloparlante
L1	First Language or Mother tongue	Primera lengua o Lenguaje materno
L2	Second Language	Segunda lengua

BIBLIOGRAFÍA

Álvarez-Gayou Jungerson, Juan Luis (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México, D.F.: Paidós Educador, 222pp.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Barba Martín, Leticia (2002). *Pedagogía y relación educativa*. México, D.F.: Plaza y Valdés, S.A. de C.V., CESU-UNAM, 173pp.

Barrón Tirado, Concepción, et al. (2002). "La educación basada en competencias en el marco de los procesos de globalización." *Formación en competencias y certificación profesional*. México, D.F.: CESU-UNAM, pp. 17-44.

Bryson, Bill (1991). *Mother Tongue. The English Language*. Middlesex, England: Penguin Books, 270pp.

Buck, Marilyn y Diana Jenkins (2005). "Diseño de materiales para la enseñanza de la gramática orientada al procesamiento lingüístico". *En Gilbon et al., Lenguas y Diseño. Puntos de encuentro*. México, CELE-UNAM, pp. 107-116.

Buzan, T. (1996). *El libro de los Mapas Mentales*. Barcelona, España. Ediciones Urano.

Cabero, Julio, et al. (2000). *Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación. Didáctica y Organización Escolar*. España: Editorial Síntesis, S.A., 255pp

Carrizales R., César (1989). "Las palabras estelares en los discursos de la formación". En: Díaz B. Ángel, et. al. *El Discurso Pedagógico. Análisis, debate y perspectivas*. Cuernavaca, Mor. Editorial Dilema, pp. 39-44.

REFERENCIAS

- Castilla, Viviana** (2005). Traductora del capítulo 6 "Developing Principled Frameworks for Materials Development", de TOMLINSON, B. (2003) *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: CUP. En Gilbon et al. 2005, *Lenguas y Diseño. Puntos de encuentro*. México, CELE-UNAM, pp. 39-62.
- Comenio, Juan Amós** (1988). *Didáctica Magna*. México, D.F.: Editorial Porrúa, S.A., 198pp.
- Chan Núñez, María Elena** (2002). "Objetos de aprendizaje: Una herramienta para la innovación educativa." *Apertura No. 2*, Guadalajara, Jal.: Centro de recursos de innovación educativa.
- Chan Nuñez, María Elena** (2004). *Modelo mediacional para el diseño educativo en entornos digitales*. Guadalajara, Jal.: U. de G., 204pp.
- Charle, Christophe, et al. (2006)**. *Redes intelectuales trasnacionales. Formas de conocimiento académico y búsqueda de identidades culturales*. Edo. de México: Ediciones Pomares, S. A., 432pp.
- Chomsky, Noam, et al.** (2002). *El lenguaje y la mente humana*. Barcelona, España: Editorial Ariel Practicum, 253pp.
- Chomsky, Noam** (2002). *La (des)educación*. Barcelona, España: Editorial Crítica. de C.L., 235pp.
- Chomsky, Noam** (2004). *La arquitectura del lenguaje*. Barcelona, España: Editorial Kairós, S. A. de C.V., 106pp.
- Da Silva Gomes, H.** (2005). *Temas sobre la adquisición de una segunda lengua*. México, D.F.: Editorial Trillas, 327pp.

REFERENCIAS

Díaz Barriga, Ángel (1991). "Didáctica versus tecnología educativa. Problemas de una aproximación." Capítulo IV en *Tecnología Educativa*, **De Alba, Alicia, et al.** Querétaro, Qro.: U.A.Q., pp. 67-81

Díaz Barriga, Angel et al (1989). *Práctica docente y diseño curricular. Un estudio exploratorio en la UAM-Xochimilco*. México, DF.: CESU-UNAM, 231pp.

Didriksson Takayanagui, Axel y Carlos Ornelas Navarro (1991). *La Metafísica de la eficiencia. Ensayos sobre la planeación Universitaria en México*. México, D.F.: Centro de Investigaciones y Servicios Educativos-UNAM, 171pp.

Furlán, Alfredo J., Vicente Remedi A. et.al (1989). *Aportaciones a la Didáctica de la Educación Superior. Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala UNAM. Construcción de la estructura metodológica*. México, D.F.: ENEP Iztacala UNAM, 219pp.

Gardner, R. C. (2001). *Language learning motivation: The student, the teacher, and the researcher. Texas Papers in Foreign Language Education*, 6, 1-18.

Gardner, David and Lindsay Miller (1999). *Establishing Self-Access. From theory to practice*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge Language Teaching Library. 276pp.

Gilbón, Dulce Ma, et al. (2005). *Lenguas y Diseño. Puntos de encuentro*. México, D.F.: CELE-UNAM, 358pp.

Habermas, Jürgen (2002). *Teoría de la acción comunicativa, I-II*. México, D.F. : Editorial Taurus. 515pp-618pp.

Honoré, Bernard (1980). *Para una teoría de la formación. Dinámica de la normatividad*. Madrid, España: Nancea, S.A., de ediciones, pp.176.

REFERENCIAS

- Hernández R. Gerardo** (2004). Paradigmas en psicología de la educación. México: Editorial Paidós Mexicana, S.A., 267pp.
- Ignatieva, Natalia, et al.** (2005). *Las lenguas extranjeras en un mundo cambiante*. Selección de textos del 11º Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas Extranjeras. México, D.F.: CELE-UNAM, 369pp.
- King, Steve** (2005) *Motivation, Investment and Second Language Acquisition*. Comprehension Examination Question 1, Canada.
- Landaverde, Jorge, Avelina Martínez y Paulina Mejía** (2002). *A Way to English One. Student's Book*. Querétaro, México: Centro Universitario de la UAQ. 121pp.
- Landaverde, Jorge y Stephen King** (2006). "Producción de videos por generación espontánea." Compilación en revisión. México, D.F.: CESU-UNAM.
- Majmutova, Saniya** (2005). "Actividades en el salón de clase para la enseñanza explícita de la gramática". En Gilbon et al., *Lenguas y Diseño*, Puntos de encuentro. México: CELE-UNAM, pp.117-128.
- McCarthy, Michael and Norbert Schmitt** (1997). *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge, England: Cambridge Language Teaching Library, CUP, 383pp.
- Mendaña Cuervo, Cristina, Begoña González Pérez** (2004). *El papel de las WebQuest como herramienta para el aprendizaje del alumno en la nueva sociedad del conocimiento*. Coloquios de Informática Educativa 2004, III Simposio Virtual de Computación en la Educación.

REFERENCIAS

Moreno Castañeda, Manuel (2002). "Comunidades de la sociedad del aprendizaje." En Memorias del X Encuentro Internacional de Educación a distancia: *Hacia la Construcción de la Sociedad del Aprendizaje*. Guadalajara, Jal.: U. de G.

Morton W. Bloomfield (1975). "A Brief History of the English Language". En The Heritage Illustrated Dictionary of the English Language. International Edition. Boston, U.S.A.: McGraw-Hill International Book Company, pp. XIV-XVIII.

Murphy, P. K. & Alexander, P. A. (2000). A motivated exploration of motivation terminology. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 3-53.

Norton Peirce, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Essex, England: Pearson Education Limited.

Nunan, David (1995). *Research Methods in Language Learning*. New York, U.S.A.: Cambridge University Press, 249pp.

Olson, David R. (1996). "Language and Literacy: What Writing Does to Language and Mind". En Annual Review of Applied Linguistics. Technology and Language. Vol. 16. Arizona, U.S.A.: Cambridge University Press, pp. 3-13.

Piña Osorio, Juan Manuel (2004). *La subjetividad de los actores de la educación*. México, D.F.: Centro de estudios sobre la universidad, UNAM, 234pp.

Pretor, Clifford H. (1972). *Manual of American English Pronunciation*. New York, U.S.A.: Holt, Rinehart and Winston, Inc., 181pp.

Reda, Ghsoon (2003). "English coursebooks: prototype texts and basic vocabulary norms". *ELT Journal Volume 57/3*. Oxford University Press. pp. 260-268.

REFERENCIAS

Reynoso Lobato, Antonio (2003) "Libro interactivo para el aprendizaje del diseño de computadoras." *Apertura No. 3*, Guadalajara, Jal.: Centro de recursos de innovación educativa U. de G.

Richards, J.C. & Rodgers, T. (2003). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Second Edition. Cambridge Language Teaching Library. New York, U.S.A.: Cambridge University Press, 270pp.

Rodríguez Jacobo, Josefina (2004). *Formación de grupos de desarrollo de software. Un enfoque psicosocial*. Guadalajara, Jal.: Ediciones Yoltéotl, 182pp.

Ruiz-Velasco Sánchez, Enrique (2005). *Elementos para orientar el uso y la producción de contenidos digitales con certidumbre y calidad*. Notas para el Seminario Especializado en Nuevas Tecnologías en el campo de la Educación. Diseño de entornos virtuales de aprendizaje. México, D.F.: CESU-UNAM.

Sarramona, Jaume (1990). *Tecnología Educativa. Una valoración crítica*. Barcelona, España: Ediciones CEAC, pp. 115.

Skehan, P. (2001). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Hong Kong: Oxford University Press, 324pp.

Soto González, Mario (1999). *Edgar Morín, Complejidad, y Sujeto Humano*. Tesis doctorado FFL-Universidad de Valladolid. [En línea], disponible en: <http://www.infoamerica.org/teoria/morin.htm> [consulta 2005, 14 de septiembre].

Stufflebeam, Daniel y Anthony Shinkfield (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona, España: Temas de educación Paidós, 381pp.

REFERENCIAS

Tomlinson, Brian (2004). "Marcos de trabajo para el desarrollo de materiales"
Trad. Por Profa. Viviana Castilla en *Lenguas y Diseño. Puntos de encuentro*.
México, D.F., CELE-UNAM, pp.39-62.

Tuman, Myron (1996). "Literacy on-line." En: *Annual Review of Applied Linguistics*
(1996) 16, 26-45. U.S.A.: Cambridge University Press.

Sussex, Ronald, 1996. "The production and consumption of text", En *Linguistic Corpora and Lexicography. Annual Review of Applied Linguistics* (1996) 16, 46-67.
U.S.A.: Cambridge University Press.

Villalba, Nina (1989). *Conductismo, mediacionismo y Gestalt en el campo de la lingüística aplicada*. Cuadernos del CESU núm. 15, México, D.F.: UNAM.

Villagordoa Mesa, Ignacio.(2004).*Estándares internacionales que en materia de acreditación de conocimientos y docencia de lenguas extranjeras*, recomienda la DG AIR. México, D.F.: Subsecretaría de Planeación y Coordinación de la DG AIR.

Antologías, Memorias, Diccionarios y Revistas

Annual Review of Applied Linguistics Vol 16 1996. Technology and Language.
Editor in Chief: **William Grabe**. New York. U.S.A.: Cambridge University Press.
323pp.

Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL).
(2005). *La inteligencia colectiva de México. Una estimación de los niveles de conocimiento de su población*. San Angel, México, D.F.: CENEVAL, 127pp.

ELT Journal Vol 57, 3 july 2003. "Ten questions about language awareness". *Rod Bolitho, Ronald Carter, Rebecca Hughes, Roz Ivanic, Hitomi Masuhara, and Brian Tomlinson*.

REFERENCIAS

Memorias FEULE XIX (2005). *XIX Foro de Especialistas Universitarios en Lenguas Extranjeras.* Facultad de Lenguas Extranjeras, Universidad de Colima, México. Del 7 a 10 de marzo de 2005.

Memorias SOMECE XIX (2003). *XIX Simposio Internacional de Computación en la Educación.* Aguascalientes, México. Del 25 al 29 de octubre de 2003.

Memorias SOMECE XX (2004). *XX Simposio Internacional de Computación en la Educación.* Puebla, México. Del 16 al 20 de octubre de 2004.

Memorias SOMECE XXI (2005). *XXI Simposio Internacional de Computación en la Educación.* Sonora, México. Del 1 al 5 de octubre de 2005.

The Heritage Illustrated Dictionary of the English Language. *Internacional Edition. New Collage Edition.* (1975). Editor: William Morris. New York, U.S.A.: American Heritage Publishing Co., Inc. 1550pp.

The Oxford Anthology of English Literature. *Volume I.* (1973). General Editors: Kermode, Frank, Hollander, John. New York, U.S.A.: Oxford University Press, 2376pp.

WEBGRAFÍA

Acuña Limón, Alejandro (2005) Conferencia dictada en CUAED: "La Educación a distancia en México: ejemplo de cobertura y calidad" www.cuaed.unam.mx

Arango, H. (2003). *Gestión de contenidos: el homo sapiens desde la antigüedad hasta la era digital.* En http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol11_5_03/aci09503.htm. Consulta: 13 de julio de 2004.

REFERENCIAS

Bianchini, Adelaida, 2000. *Algo de historia sobre el hipertexto*. Computación y Tecnología de la información. Univ. Simón Bolívar, Caracas, Venezuela. Consulta: 19 de octubre de 2004.

Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación, DGAIR. En <http://www.sep.gob.mx> . Consulta: 16 de julio de 2005.

Lugo, Laura, Ricardo Casado. (2004). *Industrias de producción de contenidos para los cibermedios de comunicación: la gran oportunidad para la divulgación científica*. Coloquios de Informática Educativa 2004, III Simposio Virtual. En www.somece.org.mx/virtual2004/ponencias/contenidos/LugoSilvaLaura.htm

Mendaña Cuervo, Cristina, Begoña González Pérez (2004). El papel de las WebQuests como herramienta para el aprendizaje del alumno en la nueva sociedad del conocimiento. Coloquios de Informática Educativa 2004, III Simposio. En www.somece.org.mx/virtual2004/ponencias/contenidos/CuervoCristina.htm

Recopilación de documentos entorno al Espacio Europeo de Educación Superior pueden localizarse en la web de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (**CRUE**)

<http://www.crue.org/espaeuro/eurodocs.htm#crue>)

Rolf, Arnold (2005). *Pedagogía de la formación de adultos*. Internet. [En línea], disponible en:

http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/public/arnold_p/index.htm
[consulta 2005, 12 de septiembre].

Ruiz-Velasco, S. Enrique (2005). *Las definiciones*. Mensaje electrónico del lunes 04 de abril de 2005.

Web del Common European Framework of Reference for Languages

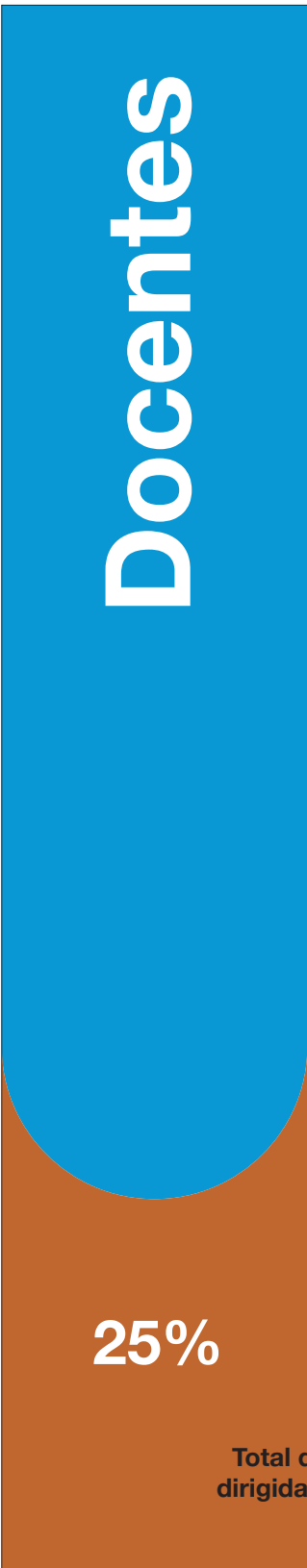
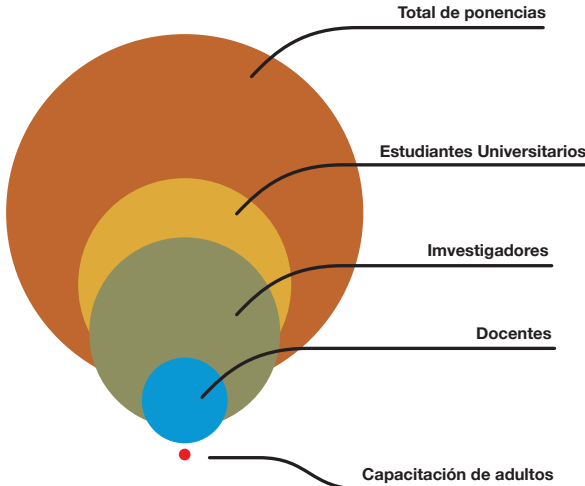
<http://www.culture2.coe.int/portfolio/documents/Common%20European%20Framework%20hyperlinked.pdf>

Web del Consejo Universitario Iberoamericano

<http://cuiib.org/documentos.htm>)



- 1 El Discurso Ideológico en la Obra Artística de Thomas Mann
- 2 "La Terminología de la Propiedad Intelectual"
- 3 Lexical Stress in Phonological Changes in English
- 4 "De Lengua me Como un Taco"
- 5 Quality in Language Education
- 6 English as a Hindrance for Further Language Acquisition
- 7 The Effect Of Globalisation on Today's Literary Translation
- 8 Idealismo Estadounidense en la Obra de Samuel Huntington
- 9 Aprendizaje Efectivo e Individualizado y Exámenes
- 10 Vocabulario en Uso del Español Mexicano
- 11 Los cognados, una Mina que Hay que Explotar
- 12 Word meanings in a discourse (a cognitive aspect)
- 13 La Traducción en México: El Caso de Malitzin
- 14 A Methodology Approach for Mixed-Ability Lessons
- 15 Implicaturas en el Discurso Sobre Sexo Realizado
- 16 El Uso Cotidiano de la Lengua Española en México
- 17 Análisis del Discurso en Relaciones de Poder
- 18 Solución a los errores ortográficos a través de las Inteligencias múltiples
- 19 Why Do Our Students Fail?
- 20 "Traducción escrita y variación lingüística"
- 21 El pizarrón, ¿Masculino? La pizarra ¿Femenino? Quel!
- 22 El Léxico en la Lectura en Inglés de Principiantes
- 23 Prépositions Francaises Vs. Prépositions Espagnoles, Apprentissage Empêche ou Facilité?
- 24 Políticas lingüísticas que alteran el diseño curricular, caso UAM
- 25 Inglés, Pérdida del Mixteco y los Mojados del Futuro
- 26 Reading on-line: Does it Make a Difference?
- 27 Gender Differences in Language Learning
- 28 Graduate Students And Graphs: A Da Approach
- 29 "Conociendo más sobre la redacción académica preuniversitaria: un análisis del resumen y del texto argumentativo"
- 30 Analysis of the Classroom



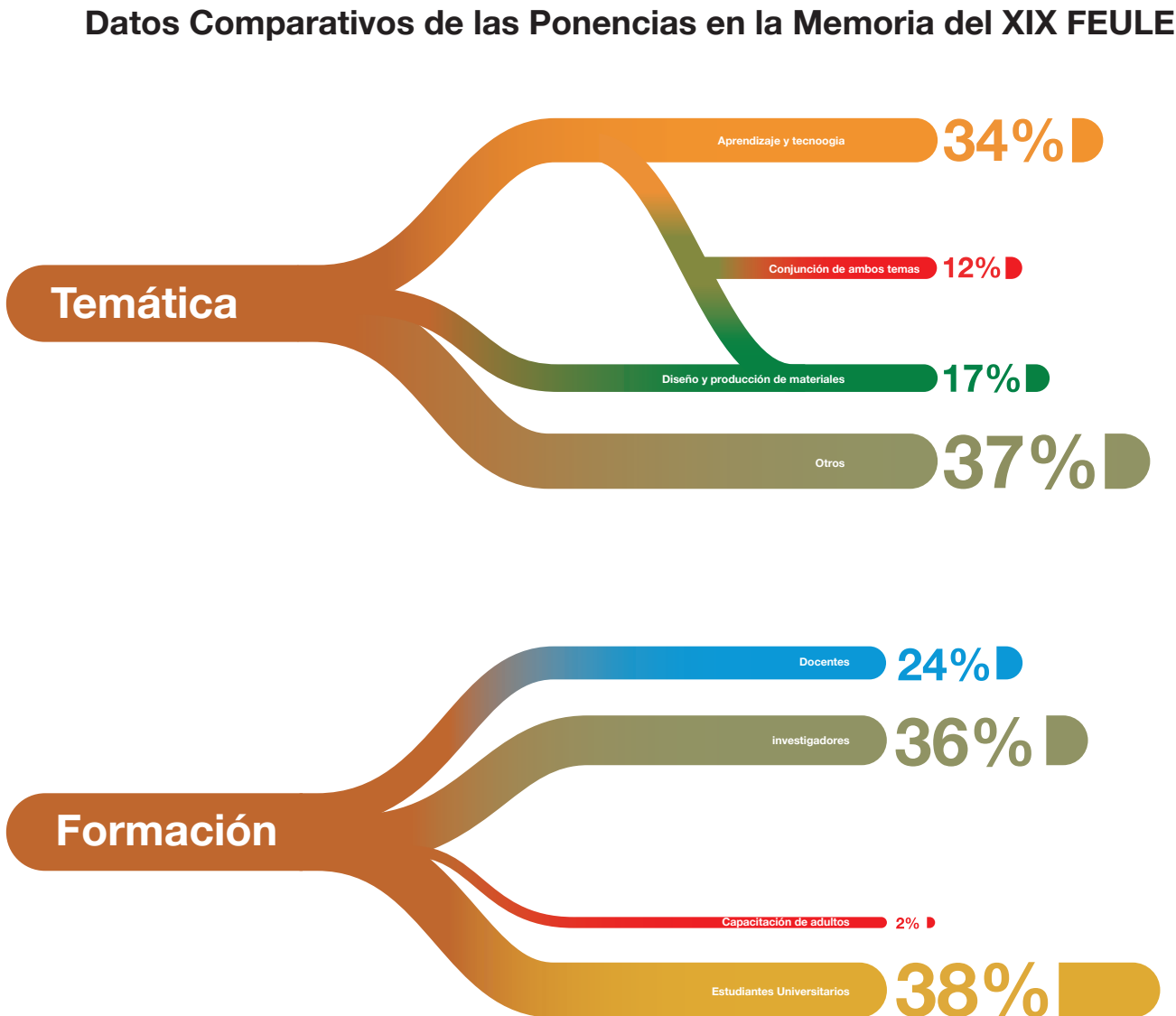
- 1 Conversational Analysis Within the EFL Classroom
- 2 Why Getting Hooked and Becoming Part of an ELT ELE
- 3 Sharing And Growing Together: Learners Teaching Teachers
- 4 The Relevance Of ELT Management in Language Institute
- 5 La Enseñanza de Lenguas para Traductores
- 6 The Use of Etymology as a Teaching Tool in the Beginning Foreign Language Classroom
- 7 ¿Cantar por Cantar?
- 8 Ways of Looking at Professionalism in ELT
- 9 CAN8: Platform for Language Laboratories and Self Access Centers
- 10 Look at Teaching Through a Creative Framework!
- 11 Proyecto Senda, un Manual para la Enseñanza del Español a Extranjeros
- 12 Observations: The application of humanistic techniques for ESL teaching
- 13 How to Train Language Teachers as Endless Concern
- 14 Literatura en la Enseñanza-Aprendizaje del FLE
- 15 Learning English With Frank Sinatra
- 16 The Use of Corpora in Language Teaching
- 17 Tecnología Educ en la Lic en lengua inglesa: uso y efecto en el aprendizaje
- 18 Stategic Planning: Master Program in English Teaching
- 19 Tutorats Académiques Personalisés de Francais par la Faculté de Langues
- 20 Teaching Spanish in the U.S.: A Fulbright Experience



- 1 Escritura del Inglés en la Universidad: Una Experiencia
- 2 Factors in Course Design for Teaching Business English
- 3 El Español como Medio Académico en Colima: Deficiencias de Aprendizaje
- 4 Using Speaking Activities Based on Discourse Analysis
- 5 Por qué y Cómo Diseñar Contenidos Digitales Educativos
- 6 Interactive EFL Writing Activities. Ss monitoring
- 7 Actitudes y actividades en la enseñanza del Inglés
- 8 Traducción, Interculturalidad y Enseñanza de Lenguas
- 9 ¿Comprensión Crítica ó Rápida de Textos?
- 10 Hey Teachers! ...Enhance the Kids Growth!
- 11 El Uso de Lengua Visto Desde una Planeación Lingüística
- 12 Virtual Reality Applications in the Foreign Language
- 13 Culture: More Than Fine Arts
- 14 Reinforcing Listening Comprehension of Numbers Using Editing Software
- 15 En Busca de un Método para la Enseñanza de la Comprensión Auditiva del Discurso en Inglés
- 16 Learning to listen: una Aplicación Multimedia para Desarrollar la Comprensión Auditiva del Discurso en Inglés
- 17 English Learning Strategies Based on the Cognitive Approach
- 18 Karaoke "El Aprendizaje de los Idiomas A través de la Música"
- 19 How to Set Up Discussions that involve all your Students, and Help Them to Write as Well
- 20 Help your students say it with Style
- 21 Correlating FL Curriculum Design with Competence Based Education Models
- 22 De la Traducción Literaria: ¿Traducción/Interpretación?
- 23 Learning Journals Through E-Mails to Focus on Form
- 24 Extreme Solutions for an Extreme Learning Experience
- 25 Applications Pédagogiques des TLC dans l'enseignement des langues
- 26 Virtual Classroom: An Interesting Classroom Assistant
- 27 Presentación de la Red Institucional de Centros de Auto-Acceso UAEMEX
- 28 TOEFL Grammar Practice Online
- 29 Aplicación de Realidad Virtual en el Manejo del Estrés Ante Exámenes Académicos
- 30 Le Développement de la Langue a Travers les Jeux Sensoriels
- 31 L'utilisation des Contes dans L'enseignement de FLE

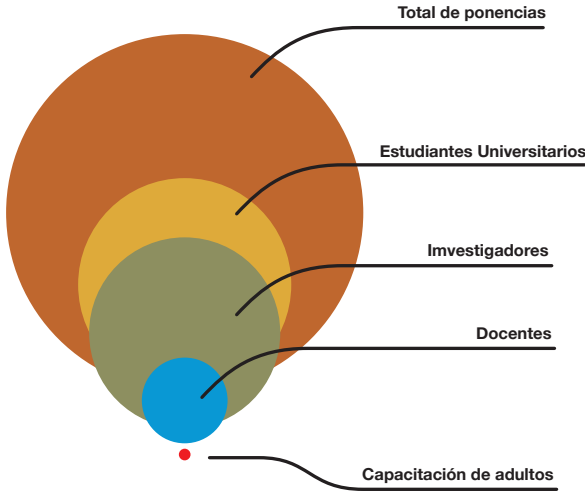


- 1 "Comparación de Medios un Reto de Dos Mundos: Entrenamiento Basado en Computadora (CD-ROM) Vs. Capacitación Tradicional"
- 2 Amélioration la Comprehension Auditive Chez les Adultes





- 1 El Discurso Ideológico en la Obra Artística de Thomas Mann
- 2 "La Terminología de la Propiedad Intelectual"
- 3 Lexical Stress in Phonological Changes in English
- 4 "De Lengua me Como un Taco"
- 5 Quality in Language Education
- 6 English as a Hindrance for Further Language Acquisition
- 7 The Effect Of Globalisation on Today's Literary Translation
- 8 Idealismo Estadounidense en la Obra de Samuel Huntington
- 9 Aprendizaje Efectivo e Individualizado y Exámenes
- 10 Vocabulario en Uso del Español Mexicano
- 11 Los cognados, una Mina que Hay que Explotar
- 12 Word meanings in a discourse (a cognitive aspect)
- 13 La Traducción en México: El Caso de Malitzin
- 14 A Methodology Approach for Mixed-Ability Lessons
- 15 Implicaturas en el Discurso Sobre Sexo Realizado
- 16 El Uso Cotidiano de la Lengua Española en México
- 17 Análisis del Discurso en Relaciones de Poder
- 18 Solución a los errores ortográficos a través de las Inteligencias múltiples
- 19 Why Do Our Students Fail?
- 20 "Traducción escrita y variación lingüística"
- 21 El pizarrón, ¿Masculino? La pizarra ¿Femenino? Quel!
- 22 El Léxico en la Lectura en Inglés de Principiantes
- 23 Prépositions Francaises Vs. Prépositions Espagnoles, Apprentissage Empêche ou Facilité?
- 24 Políticas lingüísticas que alteran el diseño curricular, caso UAM
- 25 Inglés, Pérdida del Mixteco y los Mojados del Futuro
- 26 Reading on-line: Does it Make a Difference?
- 27 Gender Differences in Language Learning
- 28 Graduate Students And Graphs: A Da Approach
- 29 "Conociendo más sobre la redacción académica preuniversitaria: un análisis del resumen y del texto argumentativo"
- 30 Analysis of the Classroom



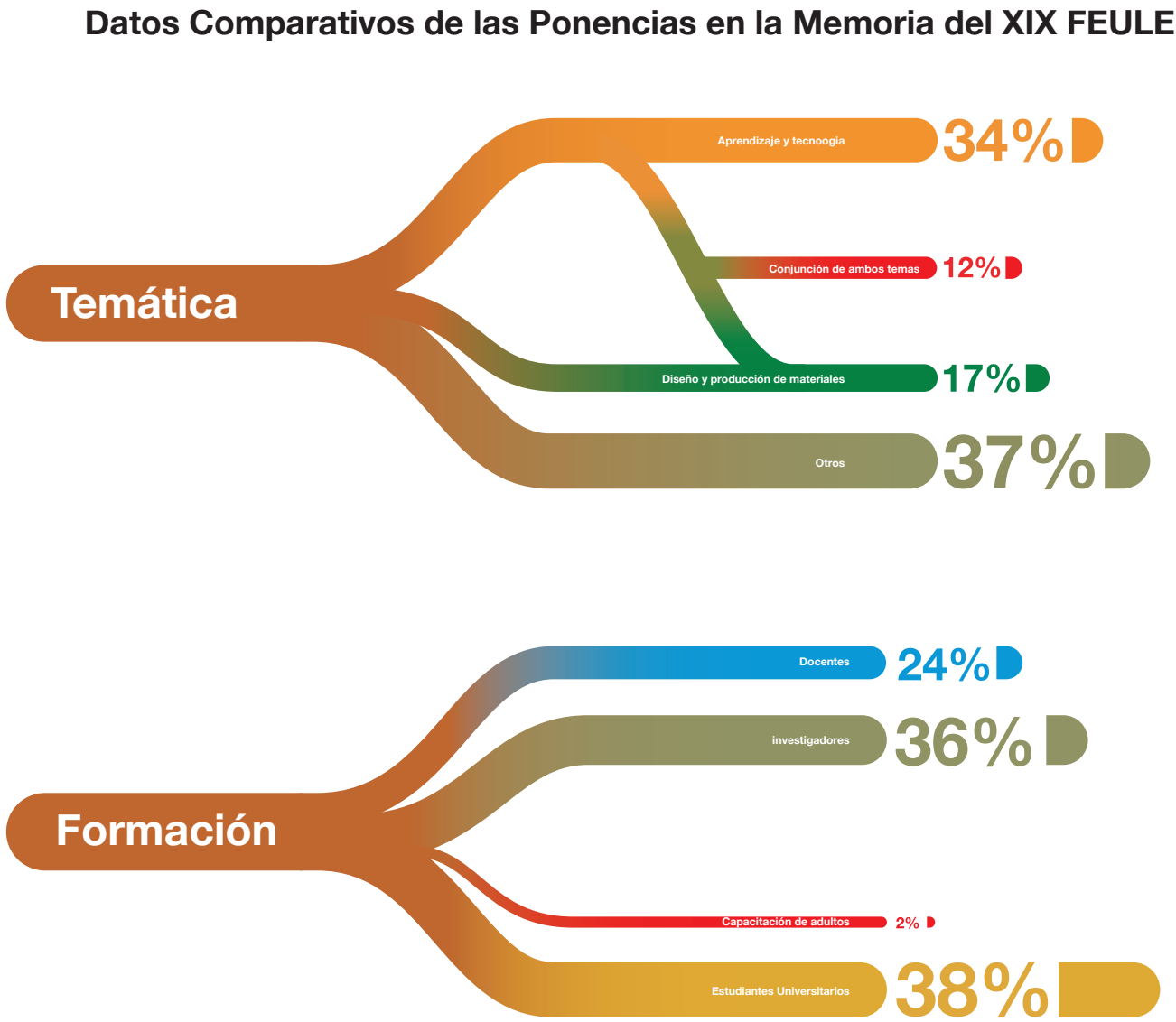
- 1 Conversational Analysis Within the EFL Classroom
- 2 Why Getting Hooked and Becoming Part of an ELT ELE
- 3 Sharing And Growing Together: Learners Teaching Teachers
- 4 The Relevance Of ELT Management in Language Institute
- 5 La Enseñanza de Lenguas para Traductores
- 6 The Use of Etymology as a Teaching Tool in the Beginning Foreign Language Classroom
- 7 ¿Cantar por Cantar?
- 8 Ways of Looking at Professionalism in ELT
- 9 CAN8: Platform for Language Laboratories and Self Access Centers
- 10 Look at Teaching Through a Creative Framework!
- 11 Proyecto Senda, un Manual para la Enseñanza del Español a Extranjeros
- 12 Observations: The application of humanistic techniques for ESL teaching
- 13 How to Train Language Teachers as Endless Concern
- 14 Literatura en la Enseñanza-Aprendizaje del FLE
- 15 Learning English With Frank Sinatra
- 16 The Use of Corpora in Language Teaching
- 17 Tecnología Educ en la Lic en lengua inglesa: uso y efecto en el aprendizaje
- 18 Statagic Planning: Master Program in English Teaching
- 19 Tutorats Académiques Personalisés de Francais par la Faculté de Langues
- 20 Teaching Spanish in the U.S.: A Fulbright Experience



- 1 Escritura del Inglés en la Universidad: Una Experiencia
- 2 Factors in Course Design for Teaching Business English
- 3 El Español como Medio Académico en Colima: Deficiencias de Aprendizaje
- 4 Using Speaking Activities Based on Discourse Analysis
- 5 Por qué y Cómo Diseñar Contenidos Digitales Educativos
- 6 Interactive EFL Writing Activities. Ss monitoring
- 7 Actitudes y actividades en la enseñanza del Inglés
- 8 Traducción, Interculturalidad y Enseñanza de Lenguas
- 9 ¿Comprensión Crítica ó Rápida de Textos?
- 10 Hey Teachers! ...Enhance the Kids Growth!
- 11 El Uso de Lengua Visto Desde una Planeación Lingüística
- 12 Virtual Reality Applications in the Foreign Language
- 13 Culture: More Than Fine Arts
- 14 Reinforcing Listening Comprehension of Numbers Using Editing Software
- 15 En Busca de un Método para la Enseñanza de la Comprensión Auditiva del Discurso en Inglés
- 16 Learning to listen: una Aplicación Multimedia para Desarrollar la Comprensión Auditiva del Discurso en Inglés
- 17 English Learning Strategies Based on the Cognitive Approach
- 18 Karaoke "El Aprendizaje de los Idiomas A través de la Música"
- 19 How to Set Up Discussions that involve all your Students, and Help Them to Write as Well
- 20 Help your students say it with Style
- 21 Correlating FL Curriculum Design with Competence Based Education Models
- 22 De la Traducción Literaria: ¿Traducción/Interpretación?
- 23 Learning Journals Through E-Mails to Focus on Form
- 24 Extreme Solutions for an Extreme Learning Experience
- 25 Applications Pédagogiques des TLC dans l'enseignement des langues
- 26 Virtual Classroom: An Interesting Classroom Assistant
- 27 Presentación de la Red Institucional de Centros de Auto-Acceso UAEMEX
- 28 TOEFL Grammar Practice Online
- 29 Aplicación de Realidad Virtual en el Manejo del Estrés Ante Exámenes Académicos
- 30 Le Développement de la Langue a Travers les Jeux Sensoriels
- 31 L'utilisation des Contes dans L'enseignement de FLE

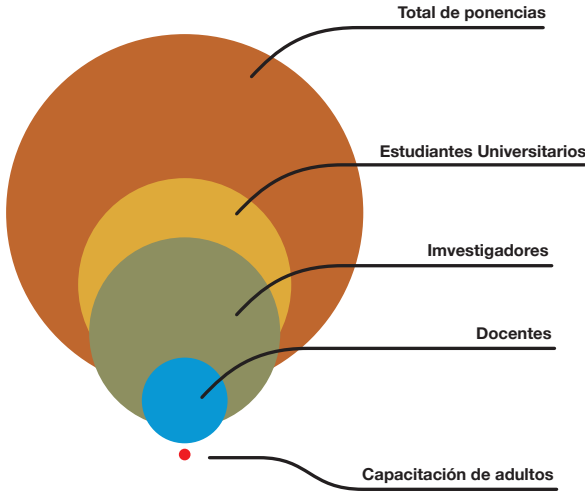


- 1 "Comparación de Medios un Reto de Dos Mundos: Entrenamiento Basado en Computadora (CD-ROM) Vs. Capacitación Tradicional"
- 2 Amélioration la Comprehension Auditive Chez les Adultes





- El Discurso Ideológico en la Obra Artística de Thomas Mann
- "La Terminología de la Propiedad Intelectual"
- Lexical Stress in Phonological Changes in English
- "De Lengua me Como un Taco"
- Quality in Language Education
- English as a Hindrance for Further Language Acquisition
- The Effect Of Globalisation on Today's Literary Translation
- Idealismo Estadounidense en la Obra de Samuel Huntington
- Aprendizaje Efectivo e Individualizado y Exámenes
- Vocabulario en Uso del Español Mexicano
- Los cognados, una Mina que Hay que Explotar
- Word meanings in a discourse (a cognitive aspect)
- La Traducción en México: El Caso de Malitzin
- A Methodology Approach for Mixed-Ability Lessons
- Implicaturas en el Discurso Sobre Sexo Realizado
- El Uso Cotidiano de la Lengua Española en México
- Análisis del Discurso en Relaciones de Poder
- Solución a los errores ortográficos a través de las Inteligencias múltiples
- Why Do Our Students Fail?
- "Traducción escrita y variación lingüística"
- El pizarrón, ¿Masculino? La pizarra ¿Femenino? Quel!
- El Léxico en la Lectura en Inglés de Principiantes
- Prépositions Francaises Vs. Prépositions Espagnoles, Apprentissage Empêche ou Facilité?
- Políticas lingüísticas que alteran el diseño curricular, caso UAM
- Inglés, Pérdida del Mixteco y los Mojados del Futuro
- Reading on-line: Does it Make a Difference?
- Gender Differences in Language Learning
- Graduate Students And Graphs: A Da Approach
- "Conociendo más sobre la redacción académica preuniversitaria: un análisis del resumen y del texto argumentativo"
- Analysis of the Classroom



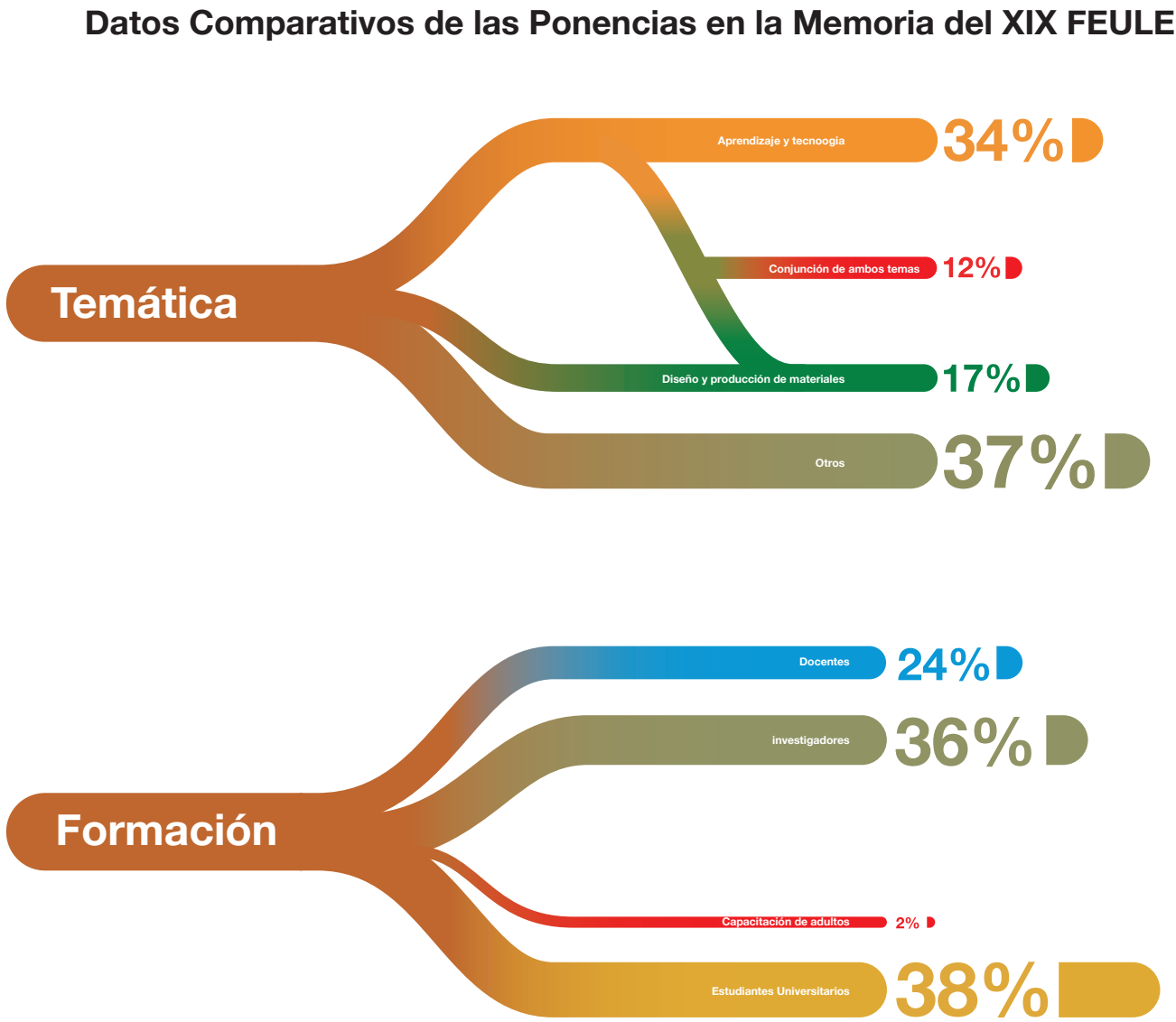
- Conversational Analysis Within the EFL Classroom
- Why Getting Hooked and Becoming Part of an ELT ELE
- Sharing And Growing Together: Learners Teaching Teachers
- The Relevance Of ELT Management in Language Institute
- La Enseñanza de Lenguas para Traductores
- The Use of Etymology as a Teaching Tool in the Beginning Foreign Language Classroom
- ¿Cantar por Cantar?
- Ways of Looking at Professionalism in ELT
- CAN8: Platform for Language Laboratories and Self Access Centers
- Look at Teaching Through a Creative Framework!
- Proyecto Senda, un Manual para la Enseñanza del Español a Extranjeros
- Observations: The application of humanistic techniques for ESL teaching
- How to Train Language Teachers as Endless Concern
- Literatura en la Enseñanza-Aprendizaje del FLE
- Learning English With Frank Sinatra
- The Use of Corpora in Language Teaching
- Tecnología Educ en la Lic en lengua inglesa: uso y efecto en el aprendizaje
- Stategic Planning: Master Program in English Teaching
- Tutorats Académiques Personalisés de Francais par la Faculté de Langues
- Teaching Spanish in the U.S.: A Fulbright Experience



- Escritura del Inglés en la Universidad: Una Experiencia
- Factors in Course Design for Teaching Business English
- El Español como Medio Académico en Colima: Deficiencias de Aprendizaje
- Using Speaking Activities Based on Discourse Analysis
- Por qué y Cómo Diseñar Contenidos Digitales Educativos
- Interactive EFL Writing Activities. Ss monitoring
- Actitudes y actividades en la enseñanza del Inglés
- Traducción, Interculturalidad y Enseñanza de Lenguas
- ¿Comprensión Crítica ó Rápida de Textos?
- Hey Teachers! ...Enhance the Kids Growth!
- El Uso de Lengua Visto Desde una Planeación Lingüística
- Virtual Reality Applications in the Foreign Language
- Culture: More Than Fine Arts
- Reinforcing Listening Comprehension of Numbers Using Editing Software
- En Busca de un Método para la Enseñanza de la Comprensión Auditiva del Discurso en Inglés
- Learning to listen: una Aplicación Multimedia para Desarrollar la Comprensión Auditiva del Discurso en Inglés
- English Learning Strategies Based on the Cognitive Approach
- Karaoke "El Aprendizaje de los Idiomas A través de la Música"
- How to Set Up Discussions that involve all your Students, and Help Them to Write as Well
- Help your students say it with Style
- Correlating FL Curriculum Design with Competence Based Education Models
- De la Traducción Literaria: ¿Traducción/Interpretación?
- Learning Journals Through E-Mails to Focus on Form
- Extreme Solutions for an Extreme Learning Experience
- Applications Pédagogiques des TLC dans l'enseignement des langues
- Virtual Classroom: An Interesting Classroom Assistant
- Presentación de la Red Institucional de Centros de Auto-Acceso UAEMEX
- TOEFL Grammar Practice Online
- Aplicación de Realidad Virtual en el Manejo del Estrés Ante Exámenes Académicos
- Le Développement de la Langue a Travers les Jeux Sensoriels
- L'utilisation des Contes dans L'enseignement de FLE



- "Comparación de Medios un Reto de Dos Mundos: Entrenamiento Basado en Computadora (CD-ROM) Vs. Capacitación Tradicional"
- Amélioration la Comprehension Auditive Chez les Adultes

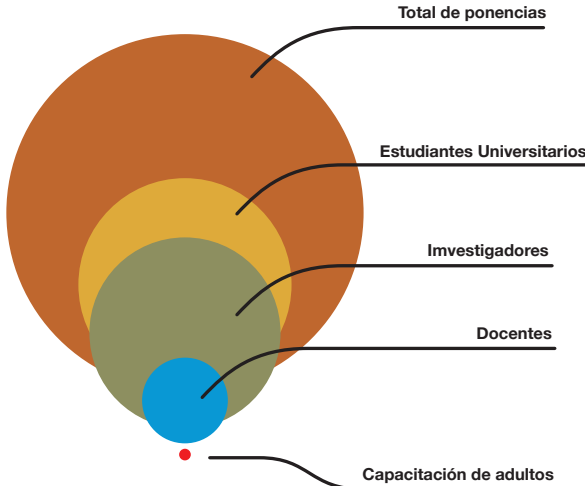


investigadores

36%

Total de ponencias dirigidas a investigadores

- 1 El Discurso Ideológico en la Obra Artística de Thomas Mann
- 2 "La Terminología de la Propiedad Intelectual"
- 3 Lexical Stress in Phonological Changes in English
- 4 "De Lengua me Como un Taco"
- 5 Quality in Language Education
- 6 English as a Hindrance for Further Language Acquisition
- 7 The Effect Of Globalisation on Today's Literary Translation
- 8 Idealismo Estadounidense en la Obra de Samuel Huntington
- 9 Aprendizaje Efectivo e Individualizado y Exámenes
- 10 Vocabulario en Uso del Español Mexicano
- 11 Los cognados, una Mina que Hay que Explotar
- 12 Word meanings in a discourse (a cognitive aspect)
- 13 La Traducción en México: El Caso de Malitzin
- 14 A Methodology Approach for Mixed-Ability Lessons
- 15 Implicaturas en el Discurso Sobre Sexo Realizado
- 16 El Uso Cotidiano de la Lengua Española en México
- 17 Análisis del Discurso en Relaciones de Poder
- 18 Solución a los errores ortográficos a través de las Inteligencias múltiples
- 19 Why Do Our Students Fail?
- 20 "Traducción escrita y variación lingüística"
- 21 El pizarrón, ¿Masculino? La pizarra ¿Femenino? Quel!
- 22 El Léxico en la Lectura en Inglés de Principiantes
- 23 Prépositions Francaises Vs. Prépositions Espagnoles, Apprentissage Empêche ou Facilité?
- 24 Políticas lingüísticas que alteran el diseño curricular, caso UAM
- 25 Inglés, Pérdida del Mixteco y los Mojados del Futuro
- 26 Reading on-line: Does it Make a Difference?
- 27 Gender Differences in Language Learning
- 28 Graduate Students And Graphs: A Da Approach
- 29 "Conociendo más sobre la redacción académica preuniversitaria: un análisis del resumen y del texto argumentativo"
- 30 Analysis of the Classroom



Docentes

25%

Total de ponencias dirigidas a docentes

- 1 Conversational Analysis Within the EFL Classroom
- 2 Why Getting Hooked and Becoming Part of an ELT ELE
- 3 Sharing And Growing Together: Learners Teaching Teachers
- 4 The Relevance Of ELT Management in Language Institute
- 5 La Enseñanza de Lenguas para Traductores
- 6 The Use of Etymology as a Teaching Tool in the Beginning Foreign Language Classroom
- 7 ¿Cantar por Cantar?
- 8 Ways of Looking at Professionalism in ELT
- 9 CAN8: Platform for Language Laboratories and Self Access Centers
- 10 Look at Teaching Through a Creative Framework!
- 11 Proyecto Senda, un Manual para la Enseñanza del Español a Extranjeros
- 12 Observations: The application of humanistic techniques for ESL teaching
- 13 How to Train Language Teachers as Endless Concern
- 14 Literatura en la Enseñanza-Aprendizaje del FLE
- 15 Learning English With Frank Sinatra
- 16 The Use of Corpora in Language Teaching
- 17 Tecnología Educ en la Lic en lengua inglesa: uso y efecto en el aprendizaje
- 18 Statagic Planning: Master Program in English Teaching
- 19 Tutorats Académiques Personalisés de Francais par la Faculté de Langues
- 20 Teaching Spanish in the U.S.: A Fulbright Experience

Est. Universitarios

37%

Total de ponencias dirigidas a estudiantes universitarios

- 1 Escritura del Inglés en la Universidad: Una Experiencia
- 2 Factors in Course Design for Teaching Business English
- 3 El Español como Medio Académico en Colima: Deficiencias de Aprendizaje
- 4 Using Speaking Activities Based on Discourse Analysis
- 5 Por qué y Cómo Diseñar Contenidos Digitales Educativos
- 6 Interactive EFL Writing Activities. Ss monitoring
- 7 Actitudes y actividades en la enseñanza del Inglés
- 8 Traducción, Interculturalidad y Enseñanza de Lenguas
- 9 ¿Comprensión Crítica ó Rápida de Textos?
- 10 Hey Teachers! ...Enhance the Kids Growth!
- 11 El Uso de Lengua Visto Desde una Planeación Lingüística
- 12 Virtual Reality Applications in the Foreign Language
- 13 Culture: More Than Fine Arts
- 14 Reinforcing Listening Comprehension of Numbers Using Editing Software
- 15 En Busca de un Método para la Enseñanza de la Comprensión Auditiva del Discurso en Inglés
- 16 Learning to listen: una Aplicación Multimedia para Desarrollar la Comprensión Auditiva del Discurso en Inglés
- 17 English Learning Strategies Based on the Cognitive Approach
- 18 Karaoke "El Aprendizaje de los Idiomas A través de la Música"
- 19 How to Set Up Discussions that involve all your Students, and Help Them to Write as Well
- 20 Help your students say it with Style
- 21 Correlating FL Curriculum Design with Competence Based Education Models
- 22 De la Traducción Literaria: ¿Traducción/Interpretación?
- 23 Learning Journals Through E-Mails to Focus on Form
- 24 Extreme Solutions for an Extreme Learning Experience
- 25 Applications Pédagogiques des TLC dans l'enseignement des langues
- 26 Virtual Classroom: An Interesting Classroom Assistant
- 27 Presentación de la Red Institucional de Centros de Auto-Acceso UAEMEX
- 28 TOEFL Grammar Practice Online
- 29 Aplicación de Realidad Virtual en el Manejo del Estrés Ante Exámenes Académicos
- 30 Le Développement de la Langue a Travers les Jeux Sensoriels
- 31 L'utilisation des Contes dans L'enseignement de FLE

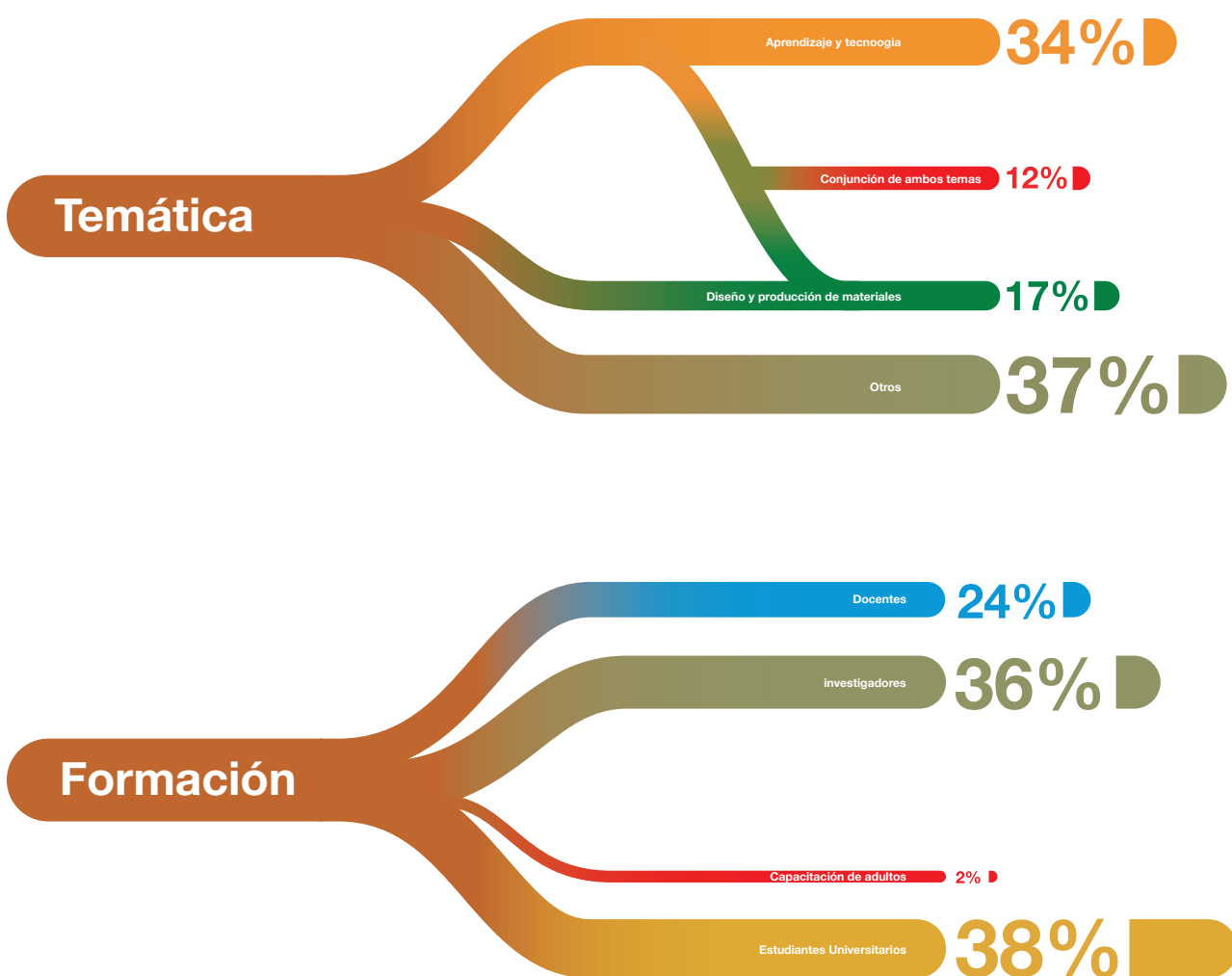
Capacitación de Adultos

2%

Total de ponencias Capacitación de adultos

- 1 "Comparación de Medios un Reto de Dos Mundos: Entrenamiento Basado en Computadora (CD-ROM) Vs. Capacitación Tradicional"
- 2 Amélioration la Comprehension Auditive Chez les Adultes

Datos Comparativos de las Ponencias en la Memoria del XIX FEULE



**RESPUESTAS A CUESTIONARIO SOBRE EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS
APLICADO A PARTICIPANTES EN DIPLOMADO SOBRE LECTO-ESCRITURA EN INGLÉS.**

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N
1	NOMBRE	EDAD	GRADO	EXPECT	VOCAB	PRONU	ORAC	EXPRI	PRIOR	INCEN	MET	CONTE	ACTAPF	PROTIB
2	Alvarado Balleza, Rebeca	44	5	8	B	A	B	B	B	4	3	2	2	5
3	Arreola Cárdenas, J. Arturo	51	4	5	B	A	B	B	B	4	5	5	5	5
4	Barón Muñoz, Ana Elisa	36	6	6	A	A	B	B	0	5	5	5	5	4
5	Bautista Meza, Alejandro	44	4	5	B	A	B	A	A	2	2	2	2	2
6	Becerra Chávez, Adela	26	1	7	B	A	B	B	A	6	6	5	6	5
7	Campos Hernández, Humberto	57	1	5	B	A	B	B	B	4	4	5	4	4
8	García Bayardo, Andrea Celia	38	3	5	B	B	B	A	B	5	4	5	4	2
9	Gómez De Alba, Luis Roldolfo	58	5	5	B	A	B	B	B	5	3	3	4	2
10	Gómez Robles, Celina	34	1	6	0	0	0	0	A	4	5	5	4	5
11	Gómez Terán, Carlos Arturo	35	6	5	0	0	0	A	0	4	5	4	4	4
12	Manca Tello, Beatriz	39	2	6	B	A	B	A	B	6	6	5	6	5
13	Meléndez Hernández, Yolanda	-	5	5	B	A	A	A	A	5	5	4	5	3
14	Mosqueira Fierros, Ma. Guadalupe	49	5	8	B	A	B	B	A	2	2	2	1	1
15	Ortega Aguirre, Martha Judith	40	5	8	0	0	0	0	0	2	3	3	3	4
16	Pichardo Peña, Juan Manuel	49	5	8	B	A	0	B	0	6	6	6	6	5
17	Rico Ibarra, José Arturo	39	4	5	0	A	B	B	0	6	6	6	6	6
18	Santamaría Hernández, Ma. Cruz	30	4	8	B	A	A	B	B	5	4	5	5	5
19	Santos Trejo, María Herlinda	45	5	8	B	A	B	B	A	5	4	5	5	5
20	Soto Arredondo, R. Alejandro	35	1	8	A	0	0	0	0	5	5	4	4	5
21	Tovar López, Cecilia	47	4	8	A	A	B	B	0	4	4	5	6	5
22	Ulloa Hernández, Edgar	21	6	3	A	A	B	B	A	5	5	5	5	5
23	Valerio López, Alma Idalia	45	3	2	B	0	0	0	0	2	3	4	2	3

**RESPUESTAS A CUESTIONARIO SOBRE EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS
APLICADO A PARTICIPANTES EN DIPLOMADO SOBRE LECTO-ESCRITURA EN INGLÉS.**

	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	AA	AB	AC	AD	AE	AF
1	METAP	TIEMPO	MEMO	USO	ASES	LEER	PELIC	HSEM	EXPLO	GRAM	LECPROG	COMPU	ORAL	GRAM	PRON	VOC	ESC	TEX
2	5	4	4	6	1	6	4	10	A	A	B	B	15	15	20	15	20	15
3	4	4	5	5	1	4	2	8	A	B	B	A	20	15	15	15	20	15
4	5	6	6	6	6	6	6	25	A	A	A	B	40	35	10	5	5	5
5	4	4	4	4	4	4	4	15	A	A	0	B	15	15	15	15	20	20
6	4	3	4	4	5	4	5	8	A	A	A	A	30	15	10	10	20	15
7	3	4	3	3	4	3	4	14	A	B	B	A	20	20	10	15	15	20
8	5	5	5	5	1	4	5	8	B	B	B	B	10	10	10	10	10	50
9	4	4	4	4	1	2	2	15	A	B	A	B	15	15	5	10	15	40
10	5	5	5	5	5	5	6	25	A	0	0	0	0	0	100	0	0	0
11	5	5	5	5	4	5	3	7	0	0	0	0	15	15	20	20	15	15
12	6	4	5	6	0	6	4	25	A	A	B	A	30	40	10	5	5	10
13	4	4	4	3	1	4	4	10	A	B	B	B	20	20	20	20	20	0
14	2	2	2	2	1	2	3	10	A	B	A	A	70	0	10	0	0	20
15	4	4	5	5	2	5	5	10	A	B	B	B	30	10	10	30	10	20
16	4	4	4	4	4	5	5	14	A	B	A	0	25	0	25	0	25	25
17	5	4	4	5	4	5	6	8	0	0	0	0	20	20	0	0	40	20
18	4	4	5	3	3	4	3	?	A	B	A	A	15	10	10	10	15	40
19	4	4	4	4	4	3	3	14	B	A	B	A	10	10	10	10	10	50
20	5	6	5	4	1	5	5	8	0	A	0	0	20	10	10	20	20	20
21	5	4	5	3	2	6	5	?	A	A	B	B	20	10	10	20	20	20
22	4	4	5	5	3	5	5	6	A	A	B	A	60	5	10	5	10	10
23	2	5	4	1	1	4	1	15	A	0	0	0	10	20	10	10	10	40

RESPUESTAS A CUESTIONARIO SOBRE EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS APLICADO A PARTICIPANTES EN DIPLOMADO SOBRE LECTO-ESCRITURA EN INGLÉS.

	AG	AH	AI	AJ	AK
1	PPAL OBSTÁCULO	SUGERENCIA	MOTIV	EXTRAC	IMPORT
2	Tiempo personal; miedo a equivocarme	Poco más de sincronización	No, ambas partes	Sí	Uso
3	La falta de práctica	Creo que está bien diseñado	En parte sí	No	Compr y comunicarme
4	Miedo a equivocarme	0	Sí	Sí	Hablar sin errores gram
5	Pronunciación, escritura, gramática	0	No	Sí	Comunicación
6	No me gusta mucho; inseguridad de hablar en gr	Trabajar en equipos p mayor confian	No tanto	Sí	Confianza y participcn
7	Mi trabajo	Pasar películas en inglés close c.	Creo que sí	No	El oído
8	Dificultad de expresión, acceso a textos graduados	Por etapas, no se de tanta imp exp o	Sí	No	4 habilids,textos edu
9	El no tener necesidad para practicarlo	Por ahora no me atrevo a sugerir	Sí, aunq nec aux	Pue q sí	Comunicación, neces
10	Confusión entre Inglés británico y americano	0	Por supuesto	Sí, p sup	4 habilidades
11	Tiempo	Dar más comprensión y ejercicios	No, req tiempo	Sí	Comprens diálogos
12	Listening; miedo a pronunciar mal al repetir	0	Sí	Sí	Speaking correctly
13	Falta de práctica de m sistemática y permanente	Me parece q está bien hasta ahora	Sí	No	Entend, habl, escriblo
14	No ha habido ejercicio ni motivación	Realizar conversaciones	No	Sí	Practicarlo
15	La didáctica empleada por el maestro	Atención más personalizada	No, nec profundiza	2 formas	Entend, y hablarlo
16	El tiempo disponible	Hablar, oír, escribir, leer	Sí	Sí	4 h y st hablar y enten
17	El escucharlo	Hacer versión escuchar textos despa	Sí	Sí	Hablarlo y escribirlo
18	La falta de pronunciación y el entenderlo	Proyección de diálogos y practicarlos	No	No	Acceso conocim&opi
19	La pronunciación, interés, tiempo	Más tiempo para mejor aprovechamie	Sí	No	Pron, gram, vocab
20	Falta de práctica	0	Sí	Sí	Compr auditiva
21	Poco vocabulario	Algunos textos con más traducción	Sí	Sí	Entender lo que oímos
22	Poca comunicación, pocas conversaciones	Conversaciones, listening	Sí	Claro	Listening
23	No ha sido de mi interés	Más gramática	No	No	Entenderlo

Estimado colega: se te invita a contestar este cuestionario cuya finalidad es el conocer tus intereses y experiencias en el aprendizaje del idioma Inglés.

De antemano se agradece tu participación en esta indagación.

NOMBRE: _____ EDAD: _____

1) NIVEL DE ESTUDIOS (Favor de tachar una sola opción)

- 1. 100% de licenciatura ()
- 2. Grado de Licenciado ()
- 3. Estudiante de maestría ()
- 4. 100% maestría ()
- 5. Grado de maestría ()
- 6. Otro _____ ()

2) ¿Qué esperas aprender en este curso de Inglés? (Favor de tachar una sola opción)

- 1. Entender el Inglés que escucho ()
- 2. Entender el Inglés que leo ()
- 3. Expresarme oralmente en Inglés ()
- 4. Escribir textos en Inglés ()
- 5. Entender el Inglés que escucho y leo ()
- 6. Expresarme oralmente y por escrito en Inglés ()
- 7. Entender el Inglés que leo y escucho, así como expresarme oralmente Inglés ()
- 8. Entender el Inglés que leo y escucho, así como expresarme oralmente y por escrito en Inglés ()

De acuerdo a tu experiencia ¿Qué estrategias prefieres para aprender el Inglés?

(Subraya una de cada dos opciones por línea –de la 3 a la 7-)

3) Listas de vocabulario	ó	Vocabulario por temas
4) Lectura con pronunciación	ó	Lectura sin pronunciación
5) Oraciones preconstruidas	ó	Construcción de oraciones
6) Lista de expresiones usuales	ó	Diálogos en situaciones usuales
7) Priorizar la comunicación	ó	Priorizar análisis de discurso

8) Si tú fueras el maestro de Inglés, ¿cuánto tiempo dedicarías a cada una de las siguientes actividades? (La suma de todas deberá dar 100%)

- 1. Expresión oral _____
- 2. Explicación de la gramática _____
- 3. Ejercicios de pronunciación _____
- 4. Ejercicios de vocabulario _____
- 5. Expresión escrita _____
- 6. Ejercicios de comprensión de textos _____

Según tu experiencia previa en el aprendizaje del Inglés, valora las preguntas (de la 9 a la 13) de acuerdo a la siguiente escala:

(6) Excelente 100%	(4) Regular 60%	(2) Pésima 20%
(5) Buena 80%	(3) Deficiente 40%	(1) Nula 0%

- 9) ¿Cómo fue la incentivación por parte del maestro? ()
- 10) ¿Qué te pareció el método de enseñar el Inglés? ()
- 11) ¿Qué te pareció la selección de contenidos? ()
- 12) ¿Qué opinas de las actividades de aprendizaje inducidas por el maestro? ()
- 13) ¿Qué opinas de la relación entre los programas y el tiempo para cubrirlos? ()

Según tu experiencia previa en el aprendizaje del Inglés, valora tu desempeño de estudiante (de la 14 a la 20) de acuerdo a la siguiente escala:

(6) Excelente 100% (4) Regular 60% (2) Pésimo 20%

(5) Bueno 80% (3) Deficiente 40% (1) Nula 0%

14) Seleccioné y me apegué a un método de estudio personal ()

15) Dediqué un tiempo razonable al aprendizaje del Inglés ()

16) Ejercité mi memoria y amplié mi vocabulario en Inglés ()

17) Hice el esfuerzo por emplear el Inglés en su oportunidad ()

18) Recurrí a la asesoría personalizada ()

19) Traté de leer y comprender textos en Inglés ()

20) Hice un esfuerzo por entender películas en Inglés ()

21) ¿Cuántas horas a la semana estás decidido a dedicar para el estudio del Inglés, mientras dura este curso? (Sumando horas de clase con horas de estudio extra-clase)

Selecciona y subraya (reactivos 22 a 25) una de cada dos opciones que prefieras en la aproximación a la comprensión de textos en Inglés.

22) Exploración del tema, luego profundización ó ir directo a lectura detallada

23) Explicación gramatical sistemática ó explicación gramatical sólo si es necesaria

24) Lecturas que sugieran compañeros ó lecturas previamente programadas

25) Uso de computadora e Internet ó uso del pizarrón, el cuaderno y el texto

26) ¿Cuál consideras que ha sido tu principal obstáculo en el aprendizaje del idioma Inglés?

27) ¿Qué sugerencias tienes para una mejor realización de este curso?

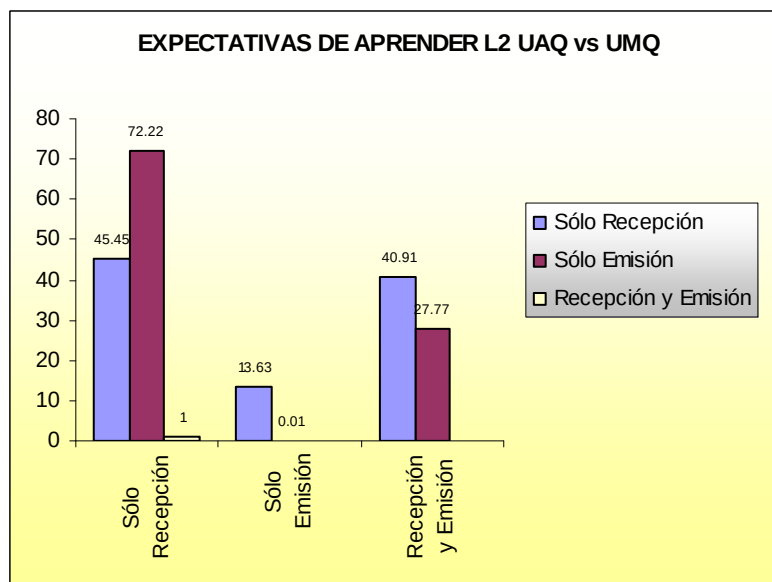
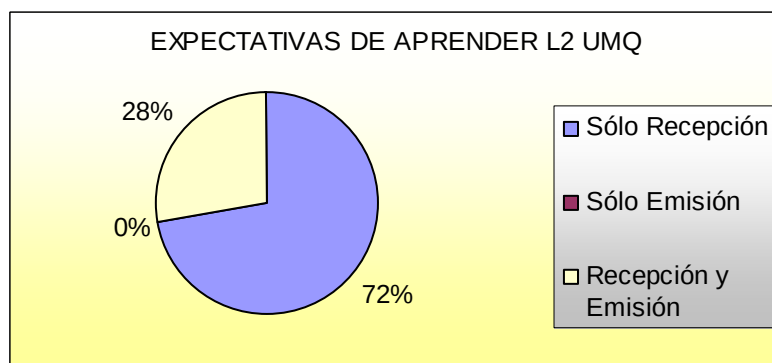
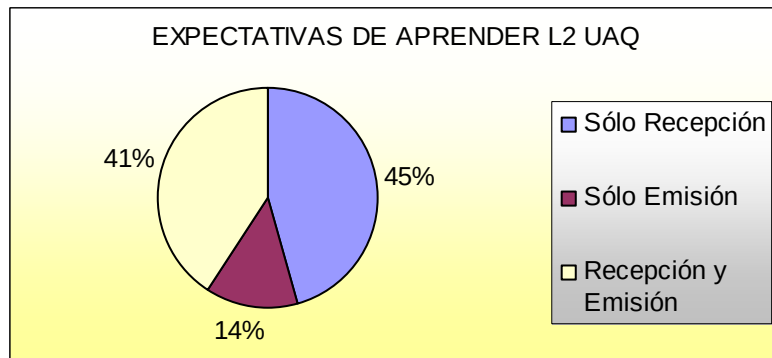
28) ¿Crees que es suficiente con tu motivación personal para el aprendizaje del idioma Inglés?

29) ¿Has aprendido más con actividades extra escolares, que en un salón de clases de Inglés?

30) ¿Para ti qué es lo más importante en el aprendizaje del idioma Inglés?

Gracias por tu tiempo y tus respuestas.

EXPECTATIVAS DE APRENDER L2



LIBRO DE TEXTO INTERACTIVO PARA EL APRENDIZAJE DE UNA L2.



PROPÓSITO

ANTECEDENTES

GENERACIÓN DE CODIEs

APRENDIZAJE DE LENGUAS

MUESTRAS DE CODIEs

CONCLUSIONES

BIBLIOGRAFÍA

LIBRO DE TEXTO INTERACTIVO PARA EL APRENDIZAJE DE UNA L2.

PROPÓSITO

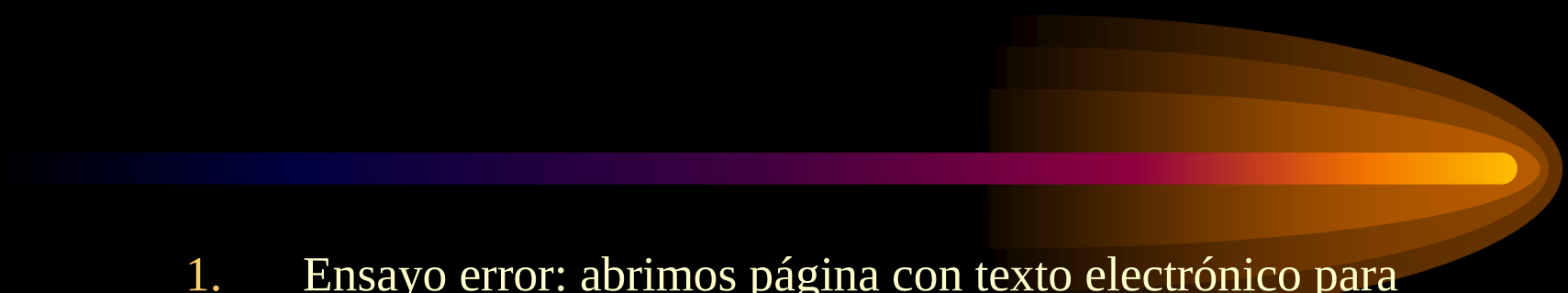


Compartir una experiencia de trabajo colaborativo
en la generación de CODIEs.

Reseñar avances de una investigación en proceso.

LIBRO DE TEXTO INTERACTIVO PARA EL APRENDIZAJE DE UNA L2.

ANTECEDENTES

- 
1. Ensayo error: abrimos página con texto electrónico para reducir costo y evitar desperdicio de papel.
 2. Generamos material para una comunidad de aprendizaje en línea.
 3. Optamos por la generación de CODIEs transportables en medios ópticos (CDs).
 4. Actualmente, estamos generando un texto interactivo.
 5. Para esto, ¿qué es el hipertexto?

LIBRO DE TEXTO INTERACTIVO PARA EL APRENDIZAJE DE UNA L2.

GENERACIÓN DE CODIEs



1. “Diseño orientado a objetos”. ([Objetos mediáticos](#))
2. Objetos de aprendizaje “OAs”.
3. Contenidos Digitales Educativos “CODIEs”.

LIBRO DE TEXTO INTERACTIVO PARA EL APRENDIZAJE DE UNA L2.

APRENDIZAJE DE LENGUAS



1. Procesos cognitivos implicados en el aprendizaje de L2.
2. Factores para activar los procesos de aprendizaje de L2.

LIBRO DE TEXTO INTERACTIVO PARA EL APRENDIZAJE DE UNA L2.

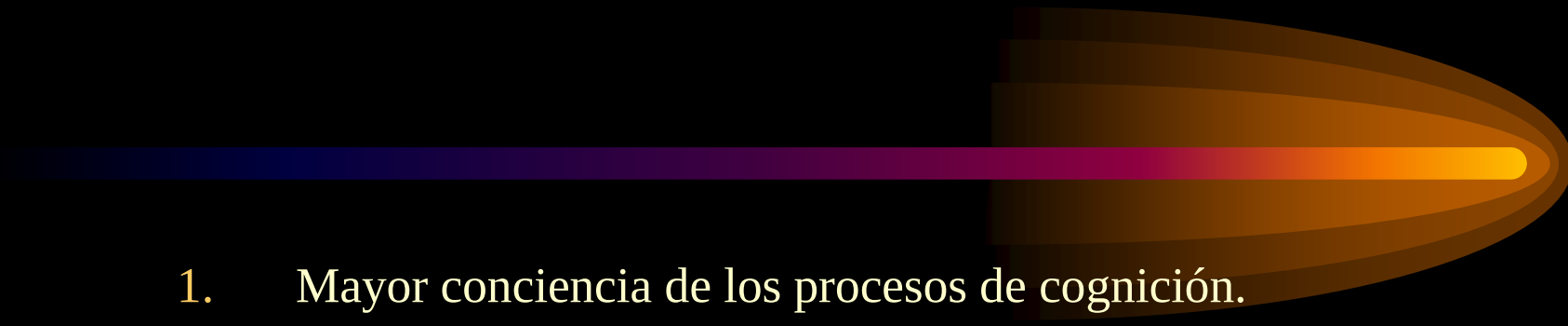
MUESTRAS DE CODIEs



1. Comprensión de textos.
2. Curso de Inglés Básico.

LIBRO DE TEXTO INTERACTIVO PARA EL APRENDIZAJE DE UNA L2.

CONCLUSIONES

- 
1. Mayor conciencia de los procesos de cognición.
 2. Indispensable el trabajo colaborativo para el logro de avances substanciales.
 3. Las TICC pueden ser motor y acelerador en la interacción educativa de hoy.

LIBRO DE TEXTO INTERACTIVO PARA EL APRENDIZAJE DE UNA L2.

BIBLIOGRAFÍA

Chan Núñez, María Elena. (2002) "Objetos de aprendizaje: Una herramienta para la innovación educativa." *Apertura No. 2*, Centro de recursos de innovación educativa.

Moreno Castañeda, Manuel. (2003). "Comunidades de la sociedad del aprendizaje." En Memorias del X Encuentro Internacional de Educación a distancia: *Hacia la Construcción de la Sociedad del Aprendizaje*.

Reynoso Lobato, Antonio. (2003) "Libro interactivo para el aprendizaje del diseño de computadoras." *Apertura No. 3*, Centro de recursos de innovación educativa.

Richards, J.C. & Rodgers, T. 1993. *Approaches and Methods in Language Teaching*. A description and analysis. Cambridge Language Teaching Library. CUP

Ruiz-Velasco S., Enrique. (2003) "Algunos elementos para orientar el uso y la producción de contenidos con certidumbre y calidad." *Simposio Virtual del SOMECE 2003*

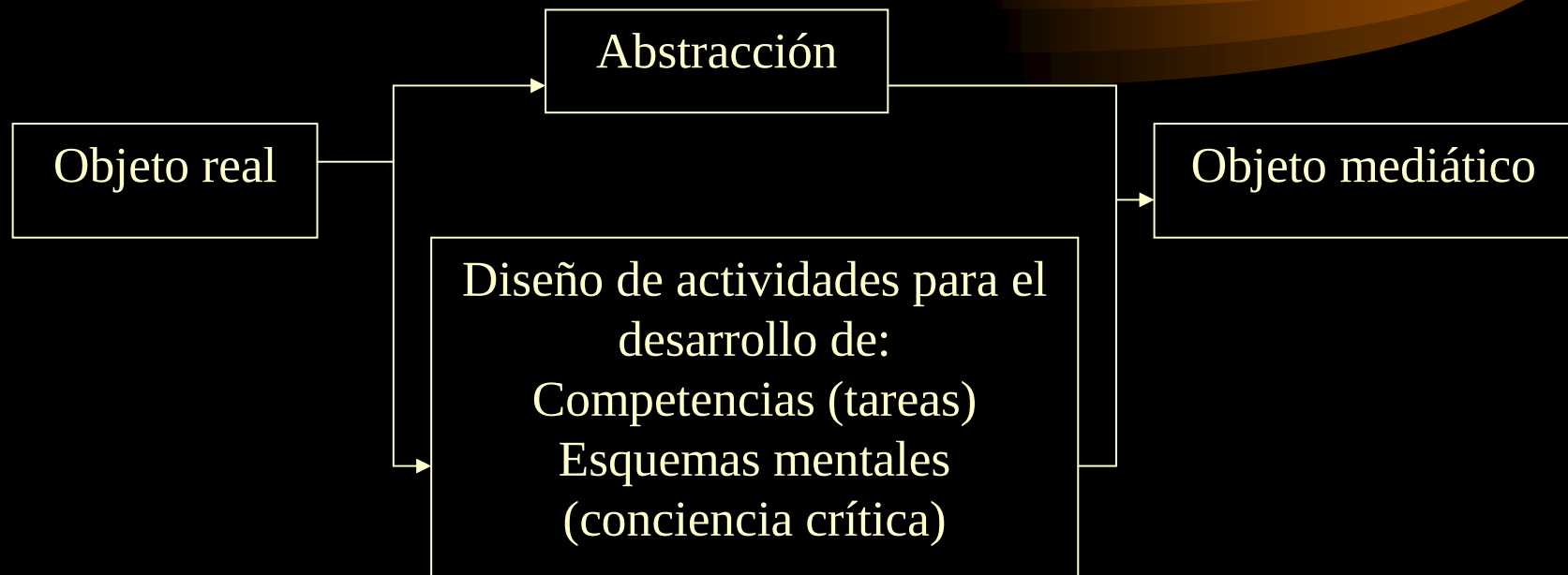
Skehan, P. 2001. *A Cognitive Approach to Language Learning*. Hong Kong: Oxford University Press.

LIBRO DE TEXTO INTERACTIVO PARA EL APRENDIZAJE DE UNA L2.

EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO:HIPERTEXTO

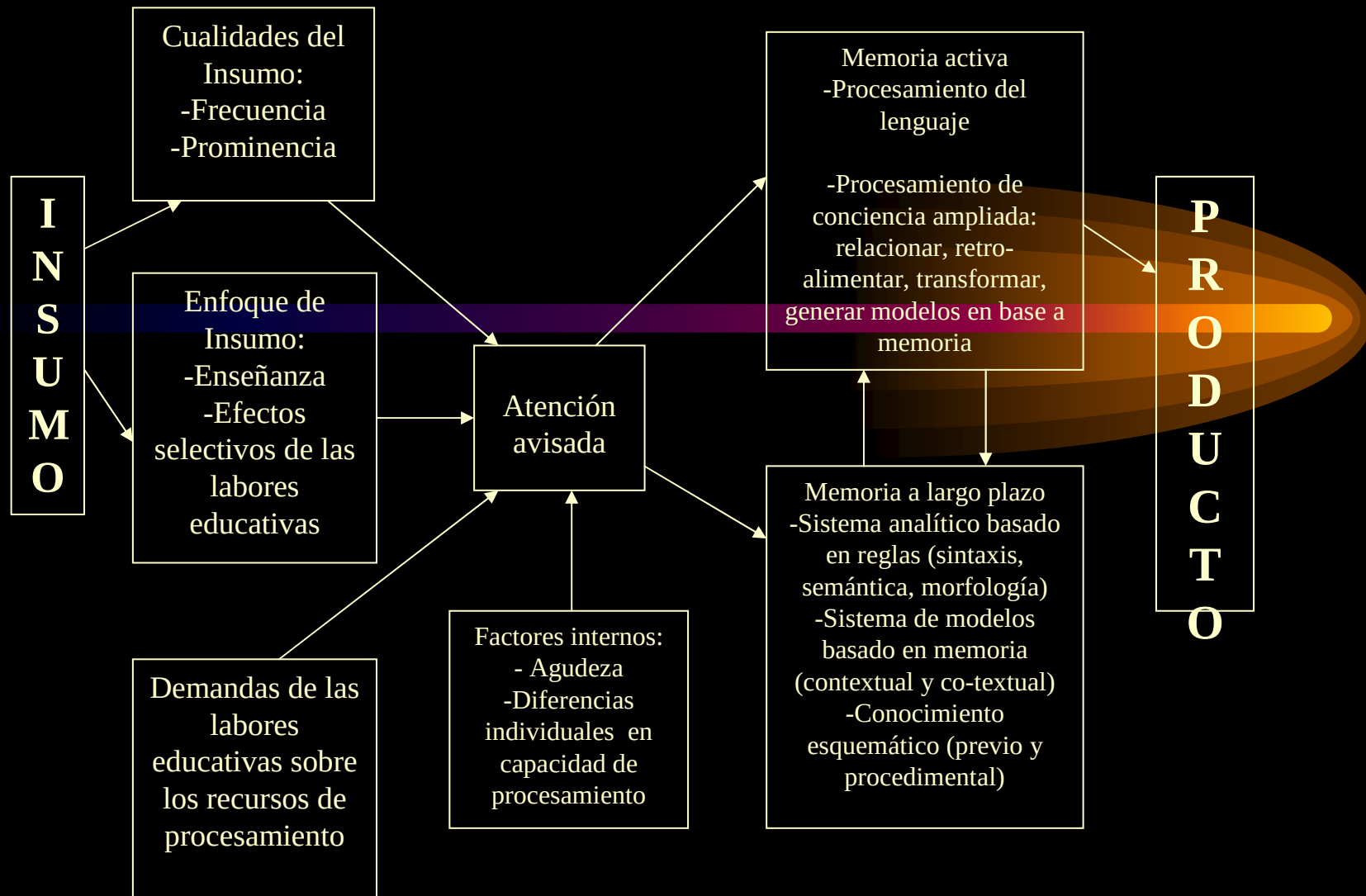
Año	Sistema	Autor	Avance
1945	MEMEX	Vannevar Bush	Dispositivo b. Microfichas
1965	XANADU	Ted Nelson	Nombra al “hypertext”
1967	Hypertext Editing Syst.	Andy van Dam (Brown University)	Primer sistema hipertexto en funcionamiento
1968	oN Line System NLS	Doug Engelbart (Stanford University)	Sistema hipertexto con utilización de ratón
1978	Aspen Movie Map	Andrew Lippman (MIT)	Primer sistema hipermedio en funcionamiento
1985	Intermedia	Yankelovich (Brown U.)	Concepto de ancla y red
1986	GUIDE	OWL	Primer producto para autoría de hiperdocumentos
1987	HyperCard	Apple Computer, Inc.	Producto incl. c/Macintosh
1987	Hypertext 87	University of North Carolina	Primera conferencia auspiciada por ACM acerca de la tecnología hipertexto
1991	World Wide Web	Tim Berners-Lee, CERN	Proyecto para llevar la tec. Hipermedial en Internet
1993	Mosaic	NCSA	Navegador gráfico p WWW

*LIBRO DE TEXTO INTERACTIVO PARA EL APRENDIZAJE DE UNA L2.
TRANSFORMACIÓN DE LOS OAs.*

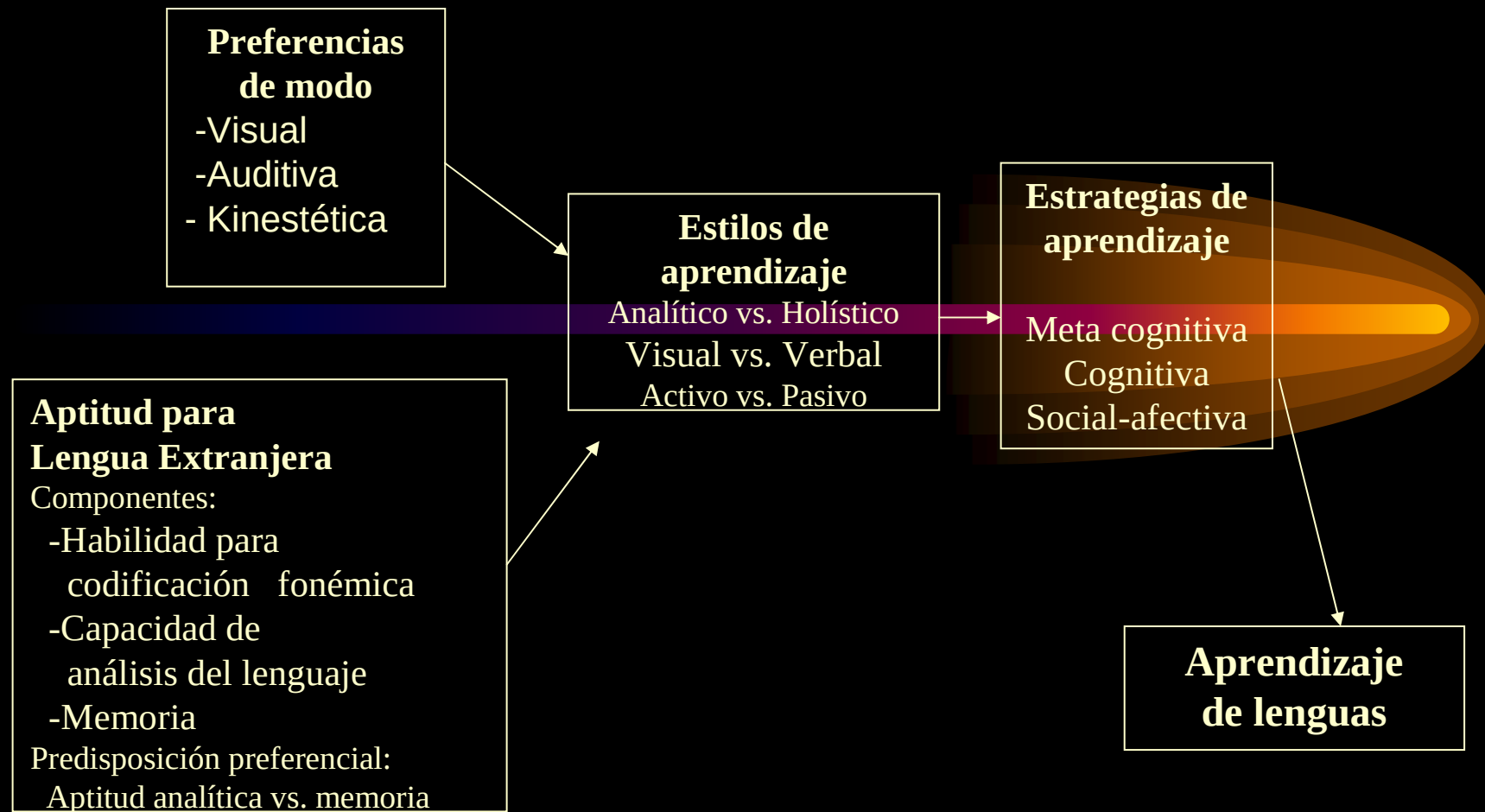


LIBRO DE TEXTO INTERACTIVO PARA EL APRENDIZAJE DE UNA L2.

INFLUENCIAS SOBRE PROCESOS COGNITIVOS



*LIBRO DE TEXTO INTERACTIVO PARA EL APRENDIZAJE DE UNA L2.
CONDICIONES PARA ACTIVACIÓN DEL APRENDIZAJE*



	COMPETENCIAS LABORALES	COMPETENCIAS ACADÉMICAS
CONCEPTO	Para la OIT, la C.L. es la construcción social de aprendizajes significativos y útiles para el desempeño productivo en una situación real de trabajo, que se obtiene mediante la instrucción y la experiencia en situaciones concretas de trabajo (Ducci, 1997, p. 20).	C.A. es un complejo que implica al menos cuatro componentes: información, conocimiento (en cuanto apropiación, procesamiento y aplicación de la información), habilidad y actitud o valor (Schmelkes, 1991).
RACIONALIDAD	Focalizar el esfuerzo del desarrollo económico-social sobre la valoración de los recursos humanos ; Crear mejores puestos de trabajo según la calidad y capacidad de cada individuo; Imprimir valor a la capacidad humana para innovar , enfrentar y gestionar el cambio (Ducci 1997, p. 17).	No se trata de identificar competencias básicas, sino necesidades básicas de aprendizaje que requieren competencias específicas para su satisfacción. Aprendizaje capaz de incorporar conocimiento y acción como unidad (competencia) , reconociendo su dimensión histórico-social , su carácter dinámico y su diversidad cultural . (Conferencia Mundial sobre Educación para todos, Jomtiem, Tailandia 1990).
ESTRATEGIAS PARA LA FORMACIÓN	Impulsar la implantación de esquemas de educación a lo largo de toda la vida . Promover la vinculación entre capacitación y empleo para mejorar mecanismos de evaluación y certificación de habilidades y competencias individuales. Reconsiderar las funciones de todos los agentes de formación y capacitación. Establecer incentivos para individuos e instituciones educativas para promover la inversión eficiente en esquemas de formación y capacitación continua . (OCDE, Tuijman, 1997,p.41)	La concepción de competencia como relación integrada , en la cual se plantea un complejo estructurado de atributos generales (conocimientos, actitudes, valores y habilidades) requeridos para interpretar situaciones específicas y desempeñarse en ellas de manera inteligente, reúne tanto las habilidades derivadas de la combinación de atributos, como las tareas en situaciones específicas. Además, posibilita la sucesión de acciones intencionales , tomando en cuenta el contexto y la cultura del lugar de trabajo en el que se da el proceso.
¿CÓMO PROPICIAR EL CAMBIO?	Mediante la creación de programas individualizados para los estudiantes de todas las edades, sistemas más flexibles, con oferta educativa en tiempos y espacios diferentes , promoción del autoaprendizaje y uso de esquemas con diversidad de posibilidades de “aprender a aprender” . Con la política gubernamental de reordenación económica bajo los dictados del FMI se busca racionalizar recursos e impulsar el desarrollo industrial productivo y se establecen redes de comercio internacional mediante la firma de acuerdos (GATT; OMC; OCDE).	La implantación de diferentes modelos de EBNC se ha efectuado en tres formas: por medio de políticas gubernamentales ; mediante las regulaciones del mercado de trabajo ; con el impulso de empresarios y sindicatos, dando lugar a la integración de consejos formados por representantes de sindicatos, empresas, representantes gubernamentales y educadores para negociar socialmente acuerdos diversos.

CARACTERÍSTICAS DEL MODELO DE GESTIÓN Y PRODUCCIÓN	Eliminación de recursos redundantes y la implantación de la producción ligera para satisfacer demandas diarias. Búsqueda de la calidad total, lo que implica la detección temprana de éstos. Logro de la eficiencia mediante la polivalencia y pluri-funcionalidad de los trabajadores. Flexibilidad en los modelos organizativos gracias a la descentralización de los procesos y reducción de burocracia. (Toyotismo)	La propuesta generada para el bachillerato propedéutico identifica tres tipos de competencias: básicas (aprendizaje de habilidades de importancia central para una tarea, actividad o carrera), genéricas-transdisciplinarias (requisitos que se exigen a todo bachiller que egresa), y específicas (referidas a las asignaturas y los saberes que se traducen en acción). Las competencias son un “saber hacer” que se evalúa y certifica mediante normas de competencia creadas por comisiones específicas.
TIPIFICACIÓN	Competencias cognoscitivas de base: lectura, escritura, lenguaje y lógica aritmética. Competencias de comportamiento profesional: aptitudes y valores asociados al desempeño profesional requerido. Competencias técnicas específicas: conocimientos, habilidades y destrezas necesarias en el campo especializado. Tendencias en la coexistencia de los modelos de producción (taylofordismo / toyotismo) que marcarán el trabajo en la producción flexible: + abstracción, capacidad de lectura que el trabajador debe poseer para interpretar y tomar decisiones al manejar maquinaria + socialización, entendida como interiorización por parte del trabajador de la nueva cultura empresarial; capacidad para poner a disposición de sus pares los conocimientos que posee; capacidad para trabajar en equipo + gestión, la autonomía, individual o en equipo, para organizar y gestionar su trabajo La formación de profesionales sujeta a las demandas específicas de los vaivenes de la economía, de las políticas internacionales marcadas por organismos internacionales (OCDE, BM), por lo que la fuente teórica natural es la perspectiva del capital humano.	Competencias básicas: 1. Comunicacionales, referidas al manejo de códigos comunicacionales en L1 y L2, así como manejo de tecnología de la información y la comunicación. 2. Sociohistóricas, ligadas a una formación ética, apoyada en la comprensión de parámetros temporales y la construcción de una conciencia moral. 3. Matemáticas, entendidas como estrategias para diversos procesos de razonamiento que conlleven a la construcción de conocimiento. 4. Científicas, para el desarrollo de métodos sistemáticos de investigación y validación del conocimiento. 5. Tecnológicas, para entender las etapas del trabajo productivo y los diversos ámbitos del desarrollo humano 6. Ecológicas, para impulsar la producción sin dañar las condiciones ambientales y para preservación de la naturaleza. 7. Críticas y creativas, para fomentar el análisis y la valoración de situaciones y posibilidades para el desempeño laboral, a fin de desarrollar capacidades para solucionar problemas en contextos cambiantes y efectuar trabajo en equipo. (Cfr. Propuesta de Cecilia Braslavski, 1992)

Estimado colega: se te invita a contestar este cuestionario cuya finalidad es el valorar la modalidad mixta de enseñanza-aprendizaje y los materiales utilizados en el aprendizaje de Inglés para una mejor selección de los mismos. Por lo cual se agradece tu colaboración.

Escala de valoración: 1 = pésimo 2 = regular 3 = bueno 4 = muy bueno 5 = excelente

Autovaloración por parte del aprendiente

1. Asistencia puntual a sesiones de estudio ()
2. Participación crítica y creativa en clase ()
3. Dedicación en tiempo y concentración para un aprendizaje eficiente ()
4. Conocimiento y uso de estrategias de aprendizaje ()
5. Apertura a la interacción con [compañer@s](#) en el uso del Inglés ()
6. Actitud colaborativa en proyectos para el aprendizaje del Inglés ()
7. Logro de mis metas y expectativas en el aprendizaje de Inglés ()
8. Avance de una dependencia hacia una independencia en el aprendizaje ()
9. Auto-motivación para alcanzar las metas en este aprendizaje ()
10. Valoración general de mi desempeño en este diplomado ()

Valoración del docente en modalidad presencial

Mtra. Paulina Mejía Velásquez A

Mtro. Juan Manuel Avilez Saavedra B

Mtro. Jorge Landaverde Trejo C

	A	B	C
1. Asistencia normal a sesiones presenciales	()	()	()
2. Puntualidad y terminación oportuna	()	()	()
3. Explicaciones claras	()	()	()
4. Sesiones presenciales bien preparadas	()	()	()
5. Grado de aprendizaje en su módulo	()	()	()
6. Propicia el análisis gramatical	()	()	()
7. Refuerza la explicación gramatical con ejercicios	()	()	()
8. Investiga los procesos del aula para su mejora	()	()	()
9 Crea ambiente propicio para la intercomunicación	()	()	()
10. Enseña no para consumir sino para producir creativamente saberes y usos del lenguaje	()	()	()

Valoración del asesor en modalidad abierta

Mtra. Paulina Mejía Velásquez A

Mtro. Juan Manuel Avilez Saavedra B

	A	B
1. Asistencia normal a sesiones de asesoría	()	()
2. Aclara dudas respecto a actividades y conceptos	()	()
3. Sesiones de asesoría bien guiadas	()	()
4. Induce hacia la autonomía en el aprendizaje	()	()
5. Propone secuencia idónea para uso de recursos	()	()
6. Proporciona información de fuentes de consulta	()	()
7. Propicia interacciones más allá de dar indicaciones	()	()
8. Motiva, asesora, controla el avance del aprendiente	()	()
9. Valora y retroalimenta las producciones del aprendiente	()	()

Valoración de ciertos materiales usados en el diplomado

CDRom del New Interchange 1 : N

CDRom del One Hundred Words : O

CDRom del The Blue Scarab: T

	N	O	T
1. Facilidad de uso e instalación ya que es auto-explicativo	()	()	()
2. Da posibilidad de moverse según preferencias: retroceder-avanzar	()	()	()
3. Los contenidos que propone son relevantes para el aprendizaje	()	()	()
4. Promueve actividades complementarias con otros materiales	()	()	()
5. La presentación es atractiva y original, diseño general coherente	()	()	()
6. Calidad técnica: tamaño y disposición de los textos, menús y botones	()	()	()
7. Calidad estética: colores, sonidos, metáforas del entorno empleados	()	()	()
8. Calidad de los contenidos: estructuración, rigor, enlace entre conceptos	()	()	()
9. Preguntas disparadoras que permiten una participación crítica	()	()	()
10. Su enfoque pedagógico promueve el autoaprendizaje consciente	()	()	()
11. Capacidad para motivar y despertar el interés y la creatividad	()	()	()
12. Favorece la exploración y el libre descubrimiento	()	()	()

¿Has utilizado en otra ocasión algún multimedia educativo? Sí () No ()

¿De qué tipo? _____

¿Resultó de utilidad? Sí () No () ¿Por qué? _____

Valoración del Laboratorio de Auto-Acceso

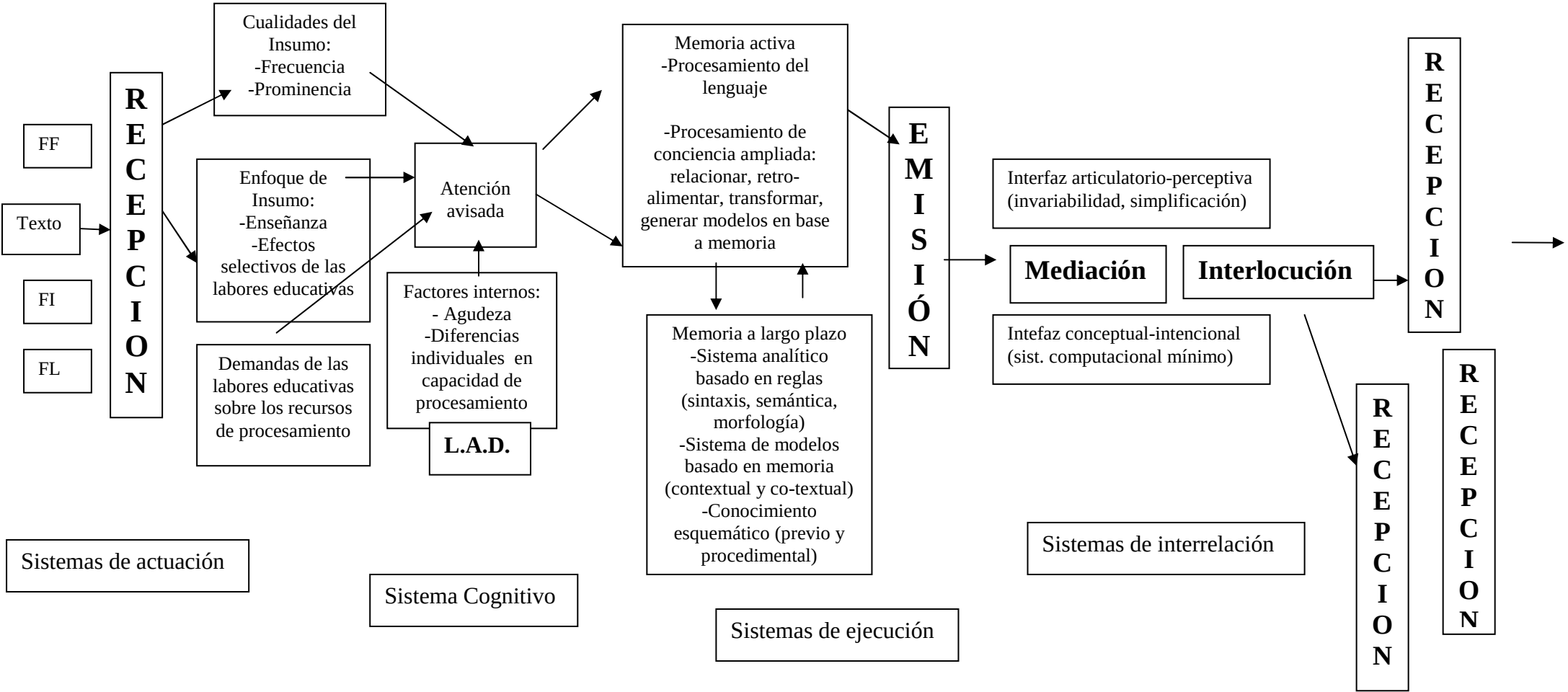
- El horario del laboratorio me permite un fácil acceso ()
- La variedad de materiales disponibles me motiva para el aprendizaje ()
- Condiciones del **área de audio** en cuanto materiales y equipo ()
- Condiciones del **área de lectura** en cuanto materiales y equipo ()
- Condiciones del **área de multimedia** en cuanto materiales y equipo ()
- Condiciones del **área de video** en cuanto materiales y equipo ()
- Condiciones del **área de asesoría** en cuanto materiales y equipo ()
- La flexibilidad en el horario para recurrir a asesorías ()
- Propicia un avance substancial hacia el aprendizaje autónomo (auto-regulado) ()
- Se da un enlace afortunado entre el aprendizaje en clase y el del laboratorio ()
- La utilidad de las guías didácticas para el auto-aprendizaje ()
- La distribución del lugar favorece un ambiente agradable para el autoaprendizaje ()

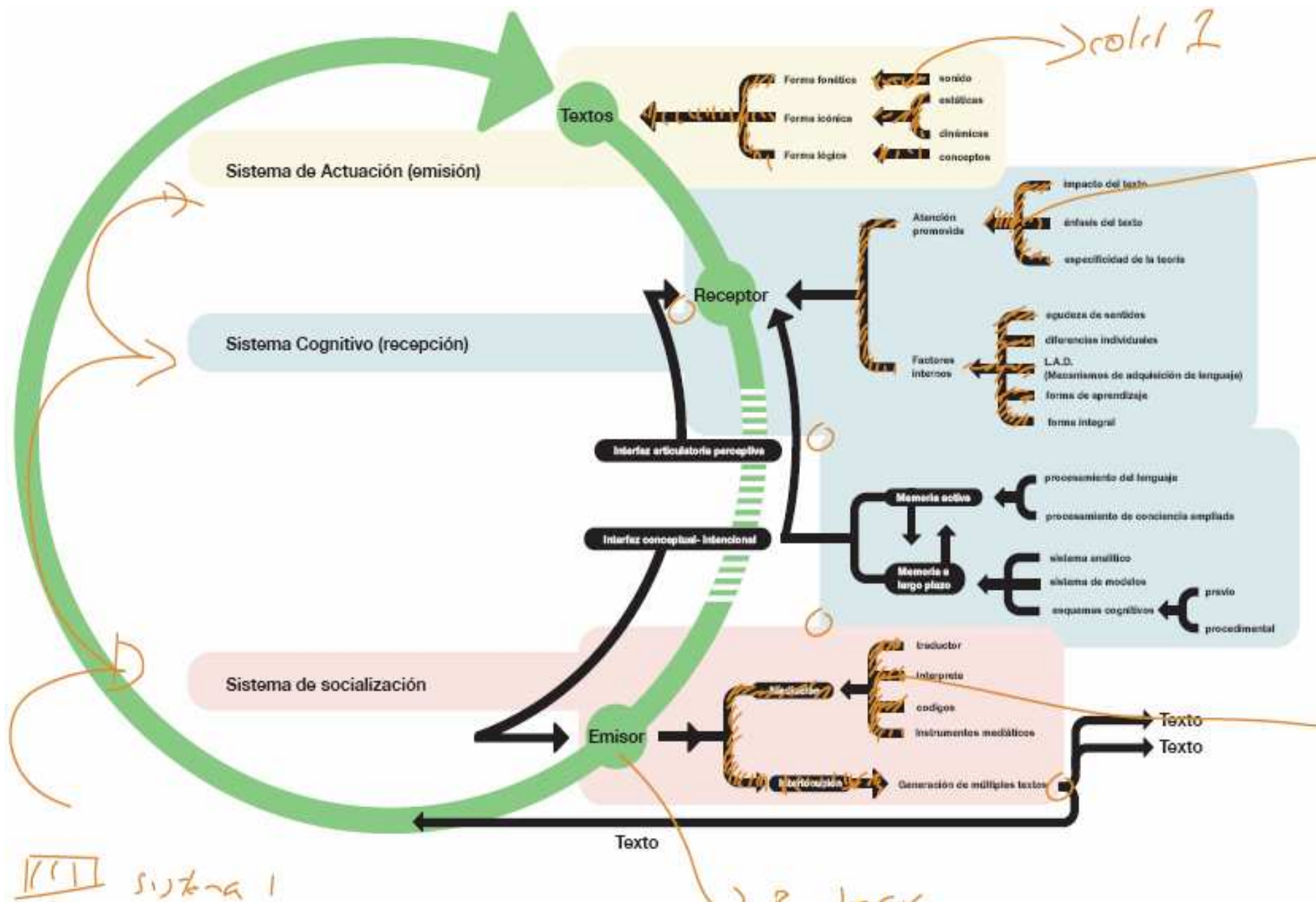
Sugerencias en cuanto a la selección o generación de materiales para el aprendizaje de lenguas

Otras sugerencias

¡Gracias por tus apreciaciones y comentarios!

LENGUAJE Y PROCESOS MENTALES







POR QUÉ Y CÓMO DISEÑAR CODIEs (*)

INTRODUCCIÓN

I. ¿POR QUÉ DISEÑAR CODIEs?

- A. Razones micro/personales.
- B. Razones macro/nacionales.
- C. Razones mega/internacionales.

II. ¿CÓMO DISEÑAR CODIEs?

- A. Primeros pasos con Macro Media et al.
- B. Hot potatoes y más.
- C. Video clips caseros.

Jorge Landaverde y Trejo

Iván Domínguez López

(*) CODIEs: Contenidos Digitalizados Educativos



POR QUÉ Y CÓMO DISEÑAR CODIEs (*) 2/10

INTRODUCCIÓN

Construcción del concepto 'CODIEs'



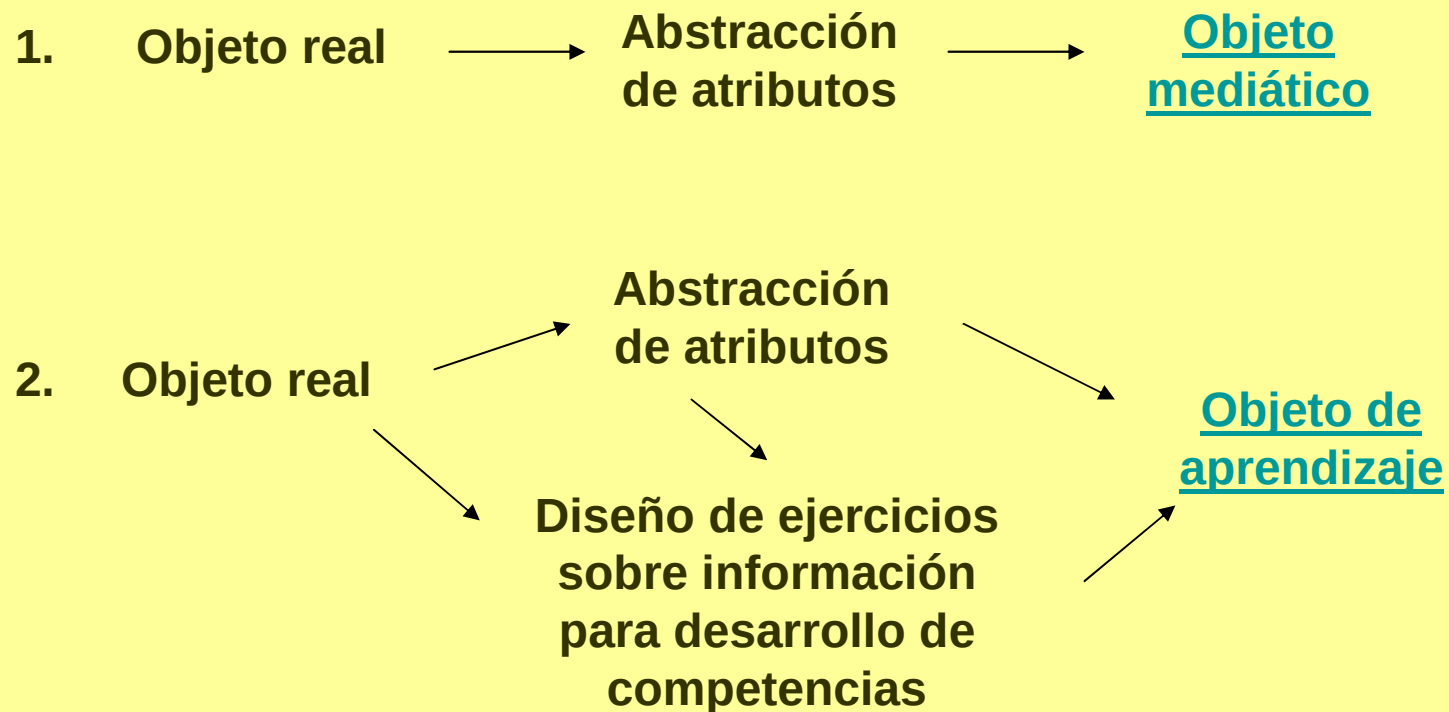
A. Ciencias Informáticas: Diseño orientado a objetos.

B. Perspectiva Pedagógica: Diseño curricular.



POR QUÉ Y CÓMO DISEÑAR CODIEs (*) 3/10

A. Ciencias Informáticas: Diseño orientado a objetos.



(Cfr. Chan, 2002:8)

POR QUÉ Y CÓMO DISEÑAR CODIEs (*) 4/10

B. Perspectiva Pedagógica: Diseño curricular.

(Cfr. Remedi, 1989:52)

Estructuras
científicas



**Estructura
Conceptual**

Docente:
selecciona,
esquematiza y
organiza: teorías,
conceptos,
principios y hechos

**Estructura
Metodológica**

Convergencia
entre contenidos
y características
psicológicas del
aprendiente.

**Estructura
Cognoscitiva**

Esquemas mentales,
competencias, aprehensión
de nuevas estructuras
conceptuales

**CODIEs: diseño o
selección de OAs**

POR QUÉ Y CÓMO DISEÑAR CODIEs (*) 5/10

¿POR QUÉ DISEÑAR CODIEs?

A. Razones micro personales.

- * 7% información del Internet es académica. (Acuña, 2005);
- * Implantación de las tecnologías de la información en la vida cotidiana obedece a la lógica del mercado. (Lugo, 2004);
- * Guerra de contenidos: la incipiente industria de producción de contenidos. Peligro de ensanchar “brecha digital”

Ante tal situación: una presencia educativa que ejerza una influencia crítica y reguladora que contrarreste dichas tendencias buscando:

- * Transdisciplinariedad
- * Apertura a nuevas formas de ser e interactuar
- * Participación en redes de comunicación

B. Razones macro nacionales.

C. Razones mega internacionales.

POR QUÉ Y CÓMO DISEÑAR CODIEs (*) 6/10

¿POR QUÉ DISEÑAR CODIEs?

A. Razones micro/personales.

B. Razones macro/nacionales.

* En general, las IES muestran apertura a la digitalización de contenidos 'a nivel discurso'.

* Recomendaciones de la Subsecretaría de Planeación y Coordinación de la [DGAIR](#), del 23 julio 2004, referente a estándares internacionales para acreditación de conocimientos y docencia de lenguas extranjeras.

C. Razones mega/internacionales.

POR QUÉ Y CÓMO DISEÑAR CODIEs (*) 7/10

¿POR QUÉ DISEÑAR CODIEs?

A. Razones micro personales.

B. Razones macro nacionales.

C. Razones mega internacionales.

- Sistema de créditos Europeo –European Credits Transfer System- (ECTS):

- En febrero de 2004: “Declaración de Compostela” 165 universidades iberoamericanas, creación de un sistema de créditos parecido al ECTS

- En mayo de 2004: III Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno de los países de América Latina y el Caribe y Unión Europea (ALC-UE). Convenio de Colaboración para la construcción de un espacio común de la educación superior y la investigación.

POR QUÉ Y CÓMO DISEÑAR CODIEs (*) 8/10

¿CÓMO DISEÑAR CODIEs?

1. Primeros pasos en el uso de Flash MX de Macro media.
Muestra presentada en el [XX SOMECE](#), Puebla
2. La fiebre pescada en la V International Conference
Of Self-Access Centres, Colima.
Muestra de [Libro interactivo](#)
3. En busca de video clips propios.
Muestra de [tomas caseras](#).

POR QUÉ Y CÓMO DISEÑAR CODIEs (*) 9/10

CONCLUSIONES

- **El diseño de CODIEs es una actividad que los docentes de hoy necesitamos realizar, no de manera aislada ni gratuita, sino en grupos colegiados e interdisciplinarios. Las autoridades ya están conscientes de este nuevo reto, pero se les paraliza el presupuesto.**
- **Tanto el diseño, la producción, como la difusión de los CODIEs requieren de una buena planeación acompañada de presupuesto e infraestructura, los cuales hay que gestionar desde las diferentes instancias, de manera estratégica, ‘para que el burro no se haga arisco’.**
- **Los CODIEs requieren, además de la gestación-desarrollo-evaluación de guías pedagógicas, su clasificación para fácil localización y reuso.**

POR QUÉ Y CÓMO DISEÑAR CODIEs (*) 10/10

BIBLIOGRAFÍA

- Acuña Limón, Alejandro (2005) Conferencia dictada en CUAED: "La Educación a distancia en México: ejemplo de cobertura y calidad" www.cuaed.unam.mx
- Arango, H. (2003). Gestión de contenidos: el homo sapiens desde la antigüedad hasta la era digital. En http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol11_5_03/aci09503.htm. Consulta: 13 de julio de 2004.
- Buzan, T. (1996). *Mapas Mentales*. Barcelona, España. Ediciones Urano.
- Chan Núñez, María Elena. (2002) "Objetos de aprendizaje: Una herramienta para la innovación educativa." *Apertura No. 2*, Centro de innovación educativa.
- Foley, L. y Pastore, P. (2002). Ética en Internet y la iglesia en internet. Comisión Episcopal de Medios de Comunicación Social de Venezuela.
- Furlán, Alfredo J., Vicente Remedi A. et.al (1989) *Aportaciones a la Didáctica de la Educación Superior. ENEP- Iztacala UNAM*.
- Lugo, Laura, Casado, Ricardo. (2004). *Industrias de producción de contenidos para los cybermedios de comunicación*. Coloquios de Informática Educativa 2004, III Simposio Virtual de Computación en la Educación.
- Mendaña Cuervo, Cristina, Begoña González Pérez. (2004). *El papel de las WebQuest como herramienta para el aprendizaje*. Coloquios de Informática Educativa 2004, III Simposio Virtual de Computación en la Educación.
- Web de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) <http://www.crue.org/espaeuro/eurodocs.htm#crue>
- Ruiz-Velasco S., Enrique. (2003) "Algunos elementos para orientar el uso y la producción de contenidos con certidumbre y calidad." *Simposio Virtual SOMECE 03*
- Villagordoa Mesa, Ignacio.(2004).*Estándares internacionales que en materia de acreditación de conocimientos y docencia de lenguas extranjeras*, recomienda la DG AIR. Subsecretaría de Planeación y Coordinación de la DG AIR. México, DF.
- Web del Consejo Universitario Iberoamericano <http://cuib.org/documentos.htm>)

Inicio Correo 27 Favoritos Contactos 1 Amigos y chat Finanzas Compras Música

http://groups.yahoo.com/group/Why_How/links Ir Detener Imprimir Actualizar Más opciones

<http://www.prorodeo.com>
Rodeo Houston
 Info about rodeo history, events, and terminology. It has videoclips.
<http://hlsr.com> diplojlt Edit Delete Cut

SCIENTIFIC AMERICAN
 MONTHLY MAGAZINE
<http://WWW.SCIAM.COM> diplojlt Edit Delete Cut

Science_Nasa
 Science Articles with voice
http://science.nasa.gov/headlines/y2005/09may_mysteriouscancer.htm diplojlt Edit Delete Cut

Travel around Britain
 Tips related to travel around Britain
<http://www.travelbritain.com> diplojlt Edit Delete Cut

Travelling and Leisure
 A webquest on travelling
<http://infoscouts.com/travel.htm> danielssicilia Edit Delete Cut

Web-Based Projects
 Several web quests on travelling
<http://oncampus.richmond.edu/academics/education/projects/> danielssicilia Edit Delete Cut

Webquest on travelling
 Destination China, Africa, Egypt, etc;
<http://www.gigglepotz.com/webquests.htm> danielssicilia Edit Delete Cut

fashion career
 history and details of fashion
http://www.mamkschools.org/mhs/class/home_and_career/nelson/fashion_questJune2.htm diplojlt Edit Delete Cut

¿Te gustaría conectarte a Internet sin necesidad de marcar?
 INFINITUM

USO DE VIDEOCLIPS EN EL DISEÑO DE CODIS PARA PROMOVER EL APRENDIZAJE DE LENGUAS



0. Introducción

- I. Usos didácticos del Video
- II. Guías didácticas para asegurar eficiencia
- III. Muestras de video-clips elaborados colaborativamente

Octubre de 2005.

USO DE VIDEOCLIPS EN EL DISEÑO DE CODIs PARA PROMOVER EL APRENDIZAJE DE LENGUAS

0. Introducción

- Hace tres años: cortar y pegar.
- Hace dos años: un deseo por elaborar videos propios.
- Hace un año: conseguí una cámara prestada y exploré
- Hace un semestre: interaccioné en colaboración con un maestro y su grupo.
- Producto: video-clips para un libro interactivo, una experiencia de aprendizaje motivado por la visualización y la producción de videos propios y 'ad hoc'.

USO DE VIDEOCLIPS EN EL DISEÑO DE CODIS PARA PROMOVER EL APRENDIZAJE DE LENGUAS

I. Usos didácticos del Video

- Motivación: imagen y sonido disparan afectividad, incrementa grado de recepción.
- Transmisión de información: amplias posibilidades narrativas; elementos simbólicos; sirve para introducir, desarrollar y/o recapitular temas.
- Promoción de procesos de aprendizaje: pasar de recibir a emitir mensajes de creación propia; trabajo colaborativo.
- Instrumento de evaluación: valoración de procesos de concepción, preparación, escenificación, edición.
- Instrumento de comunicación y alfabetización icónica: acceder a una nueva manera de ver los videos.

USO DE VIDEOCLIPS EN EL DISEÑO DE CODIs PARA PROMOVER EL APRENDIZAJE DE LENGUAS

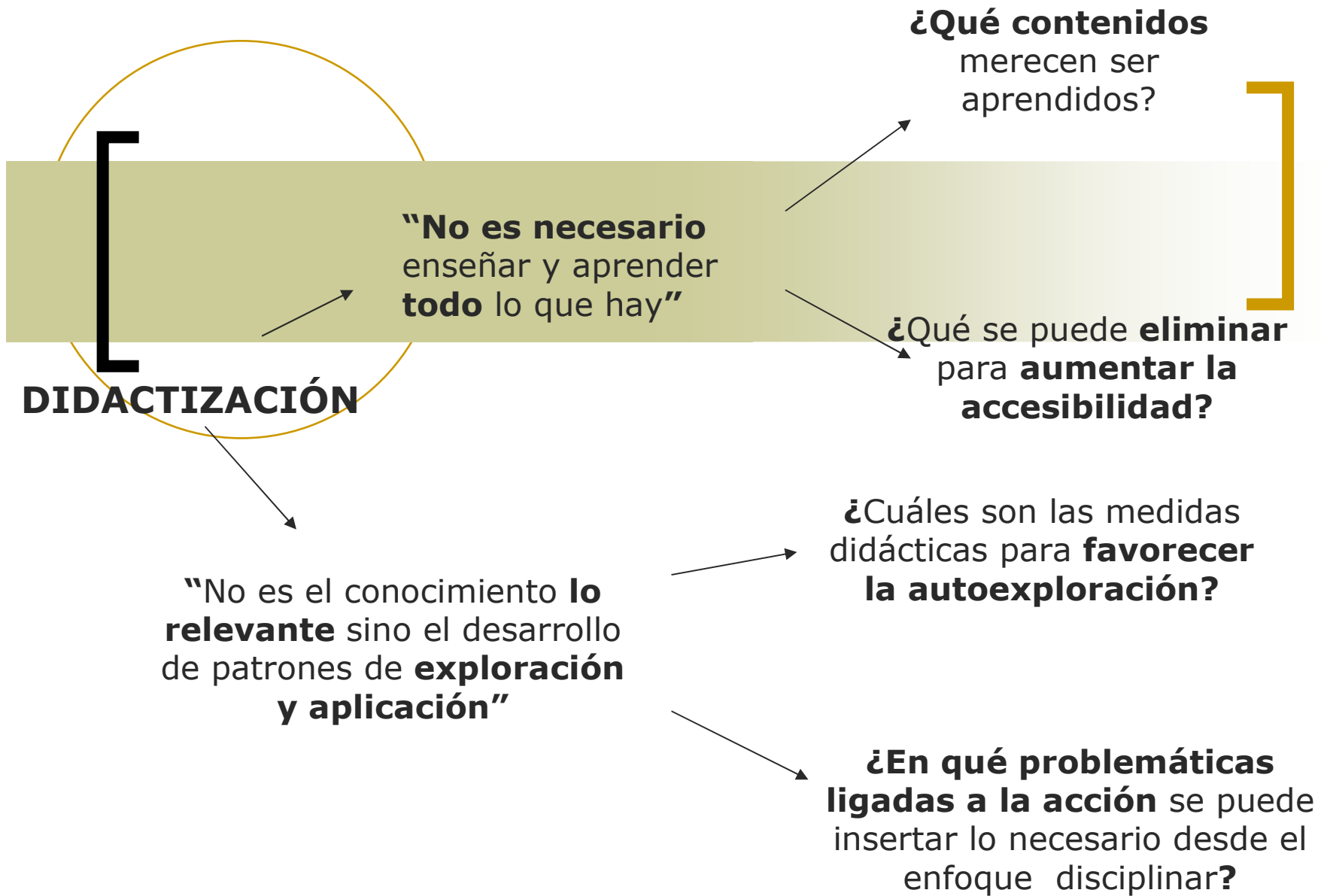
II. Guías didácticas para asegurar eficiencia

- Ubicación curricular del tema: definir intencionalidad didáctica.
- Propósitos de aprendizaje: contenidos mínimos alcanzables.
- Actividades previas: concentrar la atención en aspectos relevantes; recabar información de webquests u otros medios.
- Actividades durante: efecto sin audio; pausar; acertar, aguzar.
- Actividades posteriores: enriquecer su uso resignificando información.
- Relación con el contexto: enlazar la experiencia con la vida cotidiana.

USO DE VIDEOCLIPS EN EL DISEÑO DE CODIS PARA PROMOVER EL APRENDIZAJE DE LENGUAS

III. Muestras de video-clips elaborados colaborativamente

- Entrevistando a John
- Movilización y visualización para el aprendizaje de inglés



PASOS HACIA LA VISUALIZACIÓN

1. Escena video grabada.
Previamente se partió de una idea,
un diseño, un argumento a
escenificar.

Se hace la toma digital de la escena y
luego se pasa a la computadora con
ayuda del programa apropiado.

2. Recorte del video. Para facilitar su
manejo y diversificar su uso, se crean
archivos pequeños de cinta.

Se procesa la película archivada
consiguiendo cortes manejables, para
lo cual se requiere otro programa.

3. El video-clip se archiva de manera
que pueda ser usado en relación a
una guía didáctica.

De antemano se parte de un
programa el cual dictó el tema
escenificado. La guía didáctica
plantea actividades a realizar en
relación a la visualización del video
clip.

4. Para su presentación se sigue la
secuencia: pre-visualización;
visualización; post-visualización.

Se inicia creando expectativas; luego
se presenta la escena; finalmente se
recuerda-analiza con ayuda de un
cuestionario.

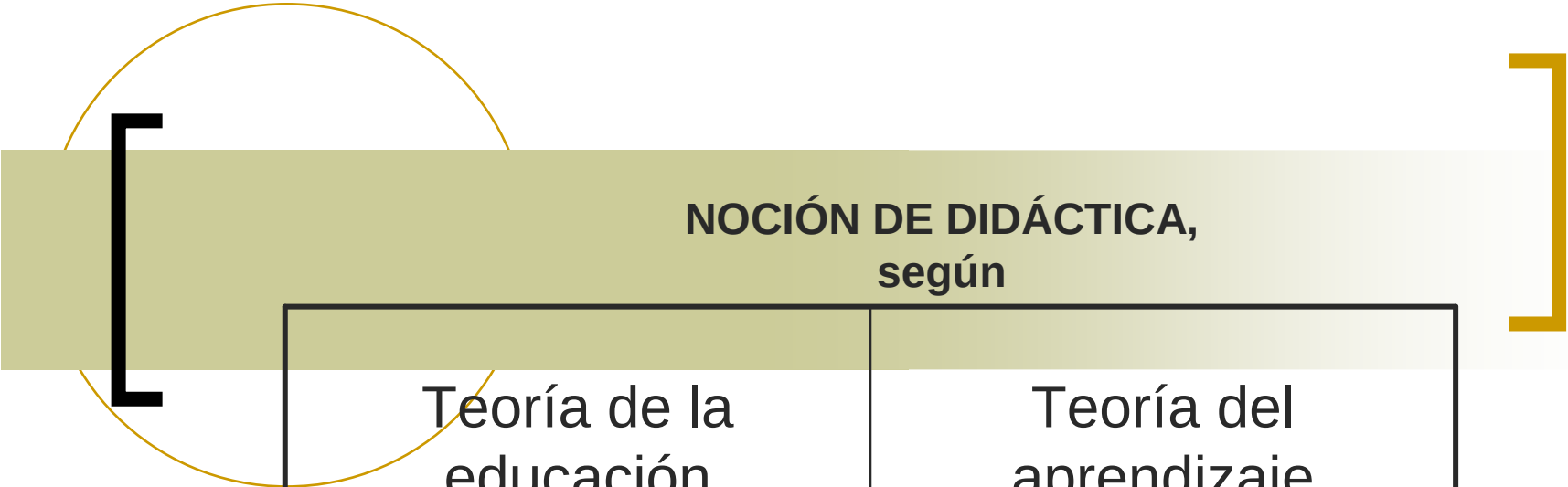
CULTURA DEL APRENDIZAJE

PRESUMIDA	ALTERNATIVA
El que aprende no enseña; la enseñanza es condición forzosa del aprendizaje	La enseñanza no lleva automáticamente al aprendizaje; se aprende por auto-apropiación
El aprendizaje debe acontecer sincrónico en forma paralela	La acción didáctica no tiene efecto seguro: influye diferencias subjetivas y contextuales
La posesión unilateral de método. El docente administra contenidos	Importa la búsqueda de identidad y experiencia social en contextos de aprendizaje. El docente gestiona entornos amigables de aprendizaje



HACIA LA DIDACTIZACIÓN

- Orientación hacia el participante: aprendizaje autodirigido.
- Orientación hacia la experiencia: se respetan sus condiciones subjetivas y socio-biográficas (vínculo de identidad).
- El vínculo con el mundo vital.
- Orientación hacia la aplicación: los aprendientes son activados en la situación de aprendizaje (actividad)



NOCIÓN DE DIDÁCTICA, según

Teoría de la educación	Teoría del aprendizaje
Legitimar el “qué”, preeminencia de contenidos	Igualdad entre factores de decisión didácticos: objetivos, métodos y contenidos
La metodología cumple función subordinada como camino hacia los contenidos	El método esta en interdependencia con demás factores didácticos
Apropiación de contenidos	Apropiación de competencias metodológicas



“El aprendizaje resulta en gran medida del movimiento de búsqueda subjetivo de los que aprenden, de sus propias estructuras y proyectos de aprendizaje.

Los que enseñan diseñan mundos y posibilidades de aprendizaje al utilizar métodos que admiten la actividad y la autoexploración para elaborar los problemas”.

(Arnold,R. 2005)

PRODUCCION DE VIDEOS POR GENERACIÓN ESPONTÁNEA

Jorge Landaverde y Trejo
Stephen King

En cierta ocasión dentro de un seminario del doctorado en pedagogía de la UNAM se expusieron brevemente ciertas inquietudes y experiencias en la elaboración de videoclips para motivar el aprendizaje de la lengua inglesa. Inmediatamente una experta en el campo señaló que eso no tenía nada de novedoso ni singular, ya que era algo cotidiano en la práctica docente del CELE, desde hacía muchos años.

Efectivamente, el uso de videos con propósitos didácticos ha sido ampliamente difundido en las instituciones educativas mexicanas a través de diversos programas a nivel nacional entre los cuales se encuentra el de la red satelital edusat, e-méxico, las videotecas escolares, así como las mediatecas y laboratorios de lenguas que ya tienen tiempo funcionando en las universidades públicas. Sin embargo, no es lo mismo ser usuarios y consumidores de videos elaborados por expertos cuya intencionalidad es comercial, que ser creadores de videos propios con fines didácticos y a la mediada de los aprendientes. Hay un buen trecho entre el usar algo ya elaborado por otros y el producir tus propios materiales. Claro que es más cómodo aceptar que la generación de los videos es espontánea, o aunque no lo fuera, por qué habría de interesarnos de dónde proceden, o con qué propósitos se produjeron, o qué consecuencias esclavizantes tendrán en nuestros estudiantes.

De manera inmediata surge la pregunta: ¿por qué tanto brinco estando el piso tan parejo?, que aplicada a nuestro caso quedaría ¿para qué producir videoclips caseros si ya en el mercado podemos conseguir ejemplares de primera calidad?, ¿se justifica el tiempo y esfuerzo dedicados a la elaboración de videos a la medida de los aprendientes, siendo que ya existe producto de primera calidad y al alcance del bolsillo de ciertos niveles económicos?

Aquí se hace necesaria la primera precisión: en la elaboración de videoclips a que se hace referencia, el énfasis no es en el producto terminado, sino en los procesos de diseño y producción de algo, no con fines comerciales sino educativos. Nos estamos refiriendo a la primacía de la didáctica por encima de la técnica.

De lo anterior se desprende la detección de dos llaves que nos han permitido el acceso al ámbito epistemofílico de los aprendientes: la movilización y la visualización.

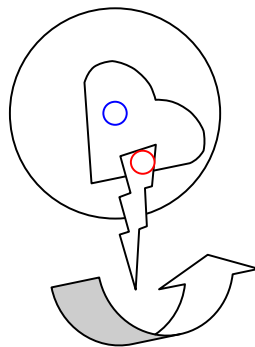
Según cuentan, Newton decía que a toda acción le responde una reacción inversa y con intensidad proporcional. Normalmente esperamos que los aprendientes reaccionen a nuestras propuestas didácticas, apegados a nuestras expectativas y de acuerdo a nuestras escalas. Pero qué tal y en vez de esperar alumnos reactivos, promovemos aprendientes proactivos con libertad en sus movimientos de búsqueda de acuerdo a sus propias estructuras y proyectos de aprendizaje, con posibilidades de exploración y descubrimiento en el planteamiento y solución de problemas.

A través de las respuestas a encuestas (Landaverde 2005) donde se cuestionó acerca del obstáculo principal en el aprendizaje de inglés, constatamos que un gran porcentaje de encuestados (51%) señalaron como principal obstáculo la falta de tiempo dedicado a ese estudio. El 39% que es la

falta de práctica. Interpretando lo que hablar quiere decir, podríamos traducir esa ‘falta de tiempo’, como una falta de interés y motivación para aprender inglés. Por un lado los encuestados reconocen la necesidad de aprender inglés, pero, por otro lado, la mera necesidad no es suficiente para motivar a lograr dicho aprendizaje.

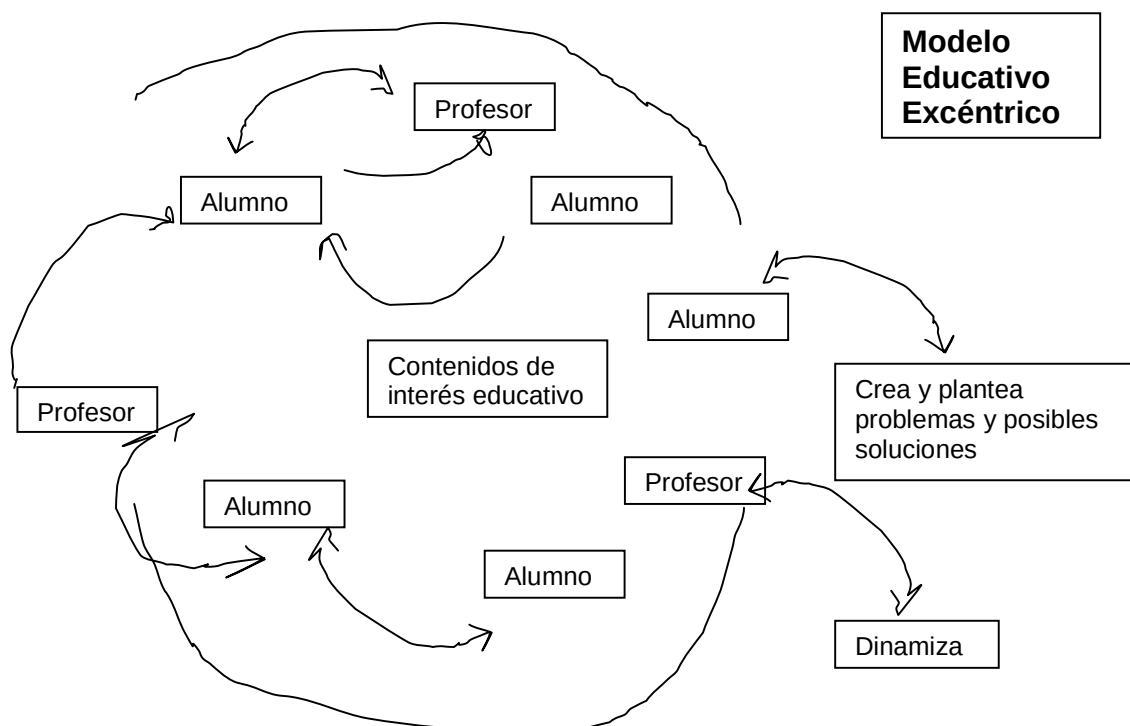
Es aquí donde el papel del maestro cobra importancia. En la encuesta mencionada se preguntó sobre la importancia del maestro en la motivación del aprendiente y un buen porcentaje de los aprendientes encuestados (56%) juzgaron necesaria la intervención del maestro como motivador.

En cuanto al papel del docente parece oportuno hacer referencia al Modelo educativo excéntrico que plantea el Dr. Enrique Ruiz Velasco Sánchez, quien plantea la descentralización y excentricidad de la enseñanza. Es probable que el término ‘excéntrico’ remita a una de sus acepciones más comunes, la de ‘extravagante’. Sin embargo, su aplicación en el campo de la física hace referencia a ‘un dispositivo colocado sobre un eje de giro, que se utiliza para dirigir algunos movimientos’. En este caso, existe un eje de rotación, el cual se ubica en el centro, un rodillo excéntrico al cual se adhiere el dispositivo que sirve para producir movimiento alterno.



El Modelo Educativo Excéntrico de acuerdo con el Dr. Enrique Ruiz-Velasco Sánchez sugiere que: “En lugar de cursos magistrales impartidos por el profesor a los alumnos se propicie la descentralización y excentricidad de la enseñanza, asegurando así la continuidad entre los grupos de educandos excéntricos.

En dicho modelo es el alumno quien crea y plantea problemas y posibles soluciones a partir de la interacción con los contenidos de interés educativo, en donde la función principal del profesor es dinamizar a los actores del proceso de aprendizaje.



(Cfr. Ruiz-Velasco Sánchez 2005), **Elementos para orientar el uso y la producción de contenidos digitales con certidumbre y calidad**. Notas para el Seminario Especializado en Nuevas Tecnologías en el campo de la Educación. Diseño de entornos virtuales de aprendizaje. CESU-UNAM)

El desplazamiento del profesor fuera del centro del acto educativo no significa que venga a menos la importancia de su participación en el acto educativo. Por el contrario, va a requerir de competencias mediacionales para propiciar la interacción del aprendiente con los contenidos digitales educativos (CODIEs). “La manera de interactuar del usuario con los materiales presentados, depende del diseño mismo del material por un lado, y por el otro, del objetivo educativo... ya que una cosa es la interacción física con las TIC y otra cosa la interacción con los contenidos educacionales.

En este Modelo se considera el aprendizaje favorecido a través de una serie de interacciones entre aprendientes dinamizadas por el profesor quien promueve inter-actuaciones cognitivas con contenidos de interés educativo impulsando a los aprendientes para crear y plantear problemas y posibles soluciones. (Cfr. Ruiz-Velasco Sánchez, **Interacción** 2005).

Teniendo como fundamento el Modelo Educativo Excéntrico ideamos una experiencia didáctica en donde se impulsara el descubrimiento, la exploración y la experimentación de los procesos de aprendizaje de inglés con ayuda de la videograbación.

El propósito de este relato es recuperar dicha experiencia didáctica que consistió en planear, escribir y poner en escena diferentes situaciones de interacción comunicativa en la lengua meta, las cuales fueron captadas con una cámara de video digital para su posterior análisis en busca de realimentación y, en general, para contribuir a la motivación en el aprendizaje de Inglés.

Es preciso mencionar un problema generalizado en la institución donde se llevó a cabo el experimento: ya que el estudio de idiomas es considerado extracurricular, el índice de deserción rebasa el 50% de los que se inscriben en los cursos de inglés. Además, el tiempo que los aprendientes dedican a la materia generalmente no va más allá de la sesión de clases y, con mucha facilidad, los estudiantes se ausentan so pretexto de tener trabajos en otras materias que sí son curriculares y cuya repercusión es tangible en sus tarjetas de calificaciones.

En un curso de Inglés Básico para estudiantes de Ingeniería, además de la clase regular que se impartía dos veces por semana con sesiones de dos horas cada clase, dentro del programa semestral se incluyó la actividad por equipos consistente en: la planeación, el diseño y la escritura de un tema a libre elección, el cual sería revisado por el maestro para su posterior puesta en escena ante el grupo y para ser captado en video, el cual luego sería utilizado para ser analizado y tomado como una fuente de realimentación y motivación.

La hipótesis que subyace a esta experiencia didáctica es que la actividad de captar escenas de acción comunicativa en el lenguaje meta, previamente preparadas por los estudiantes, si es llevada a cabo de una manera adecuada, contribuye a la motivación en el aprendizaje de inglés.

Visualización

Al repasar la historia de la enseñanza-aprendizaje de inglés, se constata que, como reacción a los métodos primitivos de mera traducción, repetición y memorización de textos escritos, se destacó la importancia de la lengua hablada y del análisis fonético, como lo revela la fundación de la Asociación Internacional de Fonética en el año de 1886. Fue de ahí que se diseñó el Alfabeto Fonético Internacional para la transcripción de los sonidos de cualquier idioma. A principios del siglo XX, siguiendo el enfoque oral se promovió la enseñanza de lenguas en situación en donde se destacaba el papel del vocabulario en el diseño de programas para el aprendizaje de inglés.

Un hecho que aceleró la decisión para desarrollar programas audio-lingües fue la segunda guerra mundial. Era necesario personal con fluidez en diferentes lenguas. De ahí que en 1942 surgió el Programa militar de capacitación especializada (Army Specialized Training Program, ASTP). El objetivo era que los aprendientes lograran pericia (competencia) conversacional en una variedad de lenguas extranjeras para lo cual se desarrolló una técnica conocida como el ‘método informante’ que consistía en tener un nativo parlante de la lengua meta –el informante- quien era una fuente de frases y vocabulario, que proporcionaba enunciados para imitación; y un lingüista, quien supervisaba la experiencia de aprendizaje. Una mezcla de intensidad en tiempo (diez horas diarias durante seis semanas) y alta motivación, dio excelentes resultados.

Para 1953 es publicada la Lista de palabras en inglés de servicio general (General Service List of English Words) que se tomó como referencia modelo en el desarrollo de materiales de enseñanza. Al año siguiente aparece la Guía para los modelos y el uso del inglés (Guide to Patterns and Usage in English) de Hornby, fuente de referencia de modelos de enunciados básicos en inglés para escritores de texto.

En la década de los sesentas se intensificó la elaboración de materiales acompañados de audio-cassettes como las series: Inglés 900 (English 900, English Language Services, 1964); Serie Lado (Lado English Series, 1977), entre otras.

El audiolingualismo recibió influencia del conductismo como teoría del aprendizaje. El dominio del lenguaje se representa como la adquisición de un conjunto de cadenas de estímulo-respuesta de lenguaje apropiado. Después se suceden métodos y técnicas para la enseñanza del Inglés: unos fundados en ideas psicológicas acerca de la naturaleza del aprendizaje; otros que parten de contextos de aprendizaje de la lengua materna y; finalmente los que se inspiran en la función comunicativa del Inglés.

No es sino hasta hace tres décadas que lo visual cobro movimiento y preeminencia sobre lo auditivo. Actualmente se cuenta con materiales interactivos que incluyen video. Son materiales bien diseñados pero con las siguientes desventajas: son caros, con temas y escenarios escogidos por expertos lejanos de la ideosincracia de nuestros estudiantes; el usuario simplemente tiene que consumirlos con un alto grado de pasividad y estando propenso a la video-adicción.

Para pasar de ser usuario de video cocinados por extraños, se propuso en esta experiencia la elaboración de videos de los procesos de aprendizaje de inglés siguiendo los pasos hacia la visualización descritos en la tabla 1.

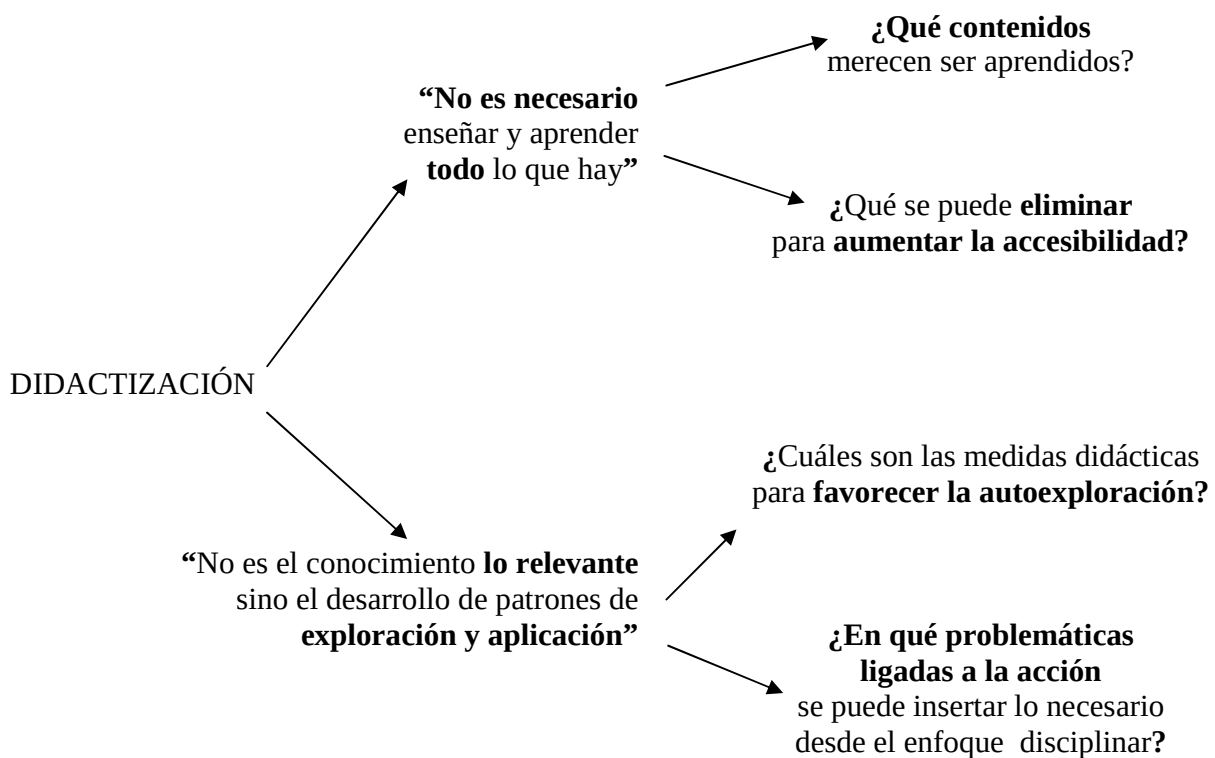
1. Escena video grabada. Previamente se partió de una idea, un diseño, un argumento a escenificar.	Se hizo la toma digital de la escena y luego se pasó a la computadora con ayuda del programa apropiado.
2. Recorte del video. Para facilitar su manejo y diversificar su uso, se crearon archivos pequeños de cinta.	Se procesó la película consiguiendo cortes manejables, para lo cual se requirió de otro programa.
3. El video-clip se archivó de manera que pueda ser usado en relación a ciertas guías didácticas.	Se sugiere partir de un programa que incluya el tema a escenificar o similar. Las guías didácticas plantean actividades a realizar en relación a la concepción, elaboración y visualización del video clip.
4. Para su presentación se sigue la secuencia: pre-visualización; visualización; post-visualización.	Se inicia creando expectativas; luego se presenta la escena; finalmente se recuerda-analiza con ayuda de un cuestionario.

Tabla 1: Hacia la visualización.

Mobilización

Para iniciar y promover procesos de aprendizaje hacia una transformación de puntos de vista se recurre a “movimientos de búsqueda” (Tietgens, 1986) generando una multiplicidad de perspectivas, proponiendo otros modos de ver omitidos, provocadores, productivos y cuestionadores. Ensamblajes de perspectivas: tanto el objeto como el sujeto interactúan y reaccionan como un sistema autónomo.

Es necesaria la didactización que se pregunte sistemáticamente por la posible actividad propia del que aprende para explorar y transferir el objeto de aprendizaje. La cual se caracteriza por un pensar operativo, es decir, pensar en términos de posibles acciones del sujeto de aprendizaje. En la didactización, de acuerdo con Arnold (2005) se parte de dos premisas: la primera establece que “no es necesario enseñar a aprender todo lo que hay” a partir de la cual se eliminan los contenidos superfluos para lograr una mayor accesibilidad; la segunda señala que “no es el conocimiento lo relevante sino el desarrollo de patrones de exploración y aplicación” a partir de la cual se diseñan las medidas didácticas para favorecer la autoexploración y la acción creativa y transformadora. (Ver esquema sobre didactización).



La didactización como una didáctica de facilitación da importancia a la subjetividad del aprendiente por lo que está orientada hacia la experiencia para afianzar un vínculo de identidad ya que se privilegian las condiciones subjetivas y sociobiográficas. Se busca, pues un vínculo con el mundo vital, tanto el familiar como el laboral. Se diseñan procesos de aprendizaje orientados a la aplicación a través de actividades de apropiación y autoexploración de los aprendientes.

Más allá de la movilización física, es importante plantear la importancia de lo que mueve y es significativo para el aprendiente de segundas lenguas.

Mientras un campo de investigación en torno a la adquisición de segundas lenguas se ha enfocado en la motivación como una característica individual del aprendiente, la cual afecta a los estudiantes independientemente de su contexto social (Krashen, 1982, Murphy & Alexander, 2000), otras teorías sobre la adquisición de segundas lenguas miran hacia la compleja relación dinámica entre el aprendiente y el mundo social, conformando una perspectiva socio-cultural (McKay & Wong, 1996, Norton Peirce, 1995). Esta extensión de una motivación individual que incluye un contexto social e interacciones interpersonales ha sido descrita como “inversión” en la segunda lengua (Norton, 1994). (cit. King 2005).

Dentro del estudio del desarrollo académico la motivación ha sido definida tradicionalmente como el fuerte interés personal de un individuo en una materia o actividad particular que puede ser manejado para influir en los resultados del estudiante (Murphy & Alexander, 2000). Posteriormente Gardner (2001) señaló que la motivación para aprender una segunda lengua requiere de tres elementos: esfuerzo, deseo y afecto positivo. El **esfuerzo** se refiere al intento persistente y consistente para aprender haciendo un trabajo extra y buscando oportunidades para aprender más habilidades de la lengua; el **deseo** describe como quiere el estudiante continuar esforzándose para lograr el éxito en el lenguaje; y el **afecto positivo** identifica el gusto del estudiante por aprender y retarse a sí mismo (Gardner, 2001).

Muchos investigadores se han enfocado en las características individuales del estudiante tales como actitudes, motivación, ansiedad, autoconfianza, variables de personalidad, inteligencia, aptitud y estrategias para el aprendizaje de lenguas. Sin embargo, la mayoría de estas variables dependen de la motivación para que se logren sus efectos (Gardner, 2001).

El punto de vista de Krashen (1982) consistía en que cada individuo posee filtros afectivos diferentes que ayudan o impiden el desempeño en una segunda lengua. Dichos filtros se interrelacionan con los factores motivacionales de autoconfianza tales como carencia de ansiedad, una personalidad extrovertida y autoestima. Sin embargo, el contexto social no se considera que intervenga en esta perspectiva del aprendiente de lenguas.

Fueron Gardner y Lambert (1972) los que comenzaron a considerar la motivación y el aprendizaje de segundas lenguas en conexión con las **actitudes** de los aprendientes y su voluntad para identificarse con gente del grupo del lenguaje meta. También fueron quienes distinguieron entre una motivación instrumental y otra integrativa para el aprendizaje de lenguas. La **motivación instrumental** se refiere a las necesidades pragmáticas y utilitarias de lenguaje tales como pasar un examen o conseguir un empleo. Cuando el nivel requerido de competencia lingüística es alcanzado, la tarea es generalmente considerada completa y puede entonces abandonarse. La **motivación integrativa** para aprender un segundo lenguaje se basa en el deseo para tomar un **papel activo** en la comunidad de lenguaje meta. En esta forma, el aprendiente intenta integrarse con la nueva cultura, llegando a estar más cerca psicológicamente al grado de finalmente ser aceptado como un miembro de este grupo (Gardner & Lambert, 1972).

Los aprendientes motivados integrativamente incorporan aspectos muy sutiles de su comportamiento, incluyendo el **estilo distintivo** de expresarse. Su éxito en alcanzar un nivel más alto que los aprendientes motivados instrumentalmente se debe a que aquellos son **aprendientes más activos**.

Se ha dicho que la teoría sobre la motivación que procede de la psicología educativa, más que el modelo socio-psicológico de Gardner, pudiera explicar mejor la complejidad de la motivación en el aprendizaje de una segunda lengua. Diferentes **variables cognitivas y afectivas** en la motivación para aprender lenguas son: **la necesidad de logro, autoeficacia, atribución, habilidad, suerte, dificultad de tarea y disposición de metas** (Weiner, 1985; Dornyes, 1994).

Tres de estas variables cognitivas sobresalen: autoeficacia, disposición de metas y atribución. Ya que estos componentes son vistos desde una perspectiva individualista de la motivación, cada componente pudiera aplicarse a un amplio espectro de disciplinas académicas, no solo el aprendizaje de lenguas.

Bandura (1986) definió la **autoeficacia** como **un juicio personal de la propia habilidad para organizar y ejecutar cursos de acción para lograr metas específicas. La propia percepción de competencia puede predecir más exactamente la motivación del estudiante que la propia competencia real**.

En cuanto a la **orientación a metas** se dice que **el tipo de meta que se selecciona delinea la conducta pretendida**, determinando cómo los estudiantes se aproximan a las actividades de clase así como en qué forma se enrolan en ellas (Murphy & Alexander, 2000). Si las metas son retadoras y alcanzables, tales metas proporcionan una base para el crecimiento académico del estudiante contribuyendo con el andamio necesario para que los estudiantes utilicen las metas señaladas como escalones para niveles más altos y metas más altas. **El logro de metas dirige a los aprendientes a desarrollar nuevas habilidades que se reflejan en su trabajo y mejoran su competencia**.

Atribución se refiere a **las propias percepciones de las causas de éxito o fracaso académicos**. La atribuciones de los estudiantes afectan su futuros niveles de mejora positiva o negativamente (Murphy & Alexander, 2000). Las atribuciones acerca de fracasos pasados pueden afectar la motivación porque en contextos de aprendizaje de lenguas, “fracaso en el aprendizaje” era un fenómeno muy común. Sin embargo, **cuando se enfoca en factores controlables o internos que ayudan a los estudiantes a desarrollar un mayor sentido de sus capacidades, esta meta puede eficientemente respaldar el crecimiento académico**. Atribución puede entonces actuar como un ladrillo del edificio hacia la promoción de un claro entendimiento de los pasos necesarios a seguir para lograr éxito. Este tipo de práctica reflexiva es muy útil en el reconocimiento de las fortalezas y debilidades de aprendizaje en términos de conocimiento, habilidad y preparación.

Como se aprecia en el trabajo de Gardner y Lambert (1972), parece que una combinación de factores individuales y sociales es necesaria para explicar verdaderamente lo que motiva a los aprendientes a adquirir una segunda lengua.

Dicho lo anterior es válida la afirmación de Arnold (2005) al referirse a los papeles de aprendientes y enseñantes: **“El aprendizaje resulta en gran medida del movimiento de búsqueda subjetivo de los que aprenden, de sus propias estructuras y proyectos de aprendizaje. Los que enseñan diseñan mundos y posibilidades de aprendizaje al utilizar métodos que admiten la actividad y la**

autoexploración para elaborar los problemas”. Conceptos que coinciden con el Modelo educativo excéntrico que nos sustenta.

Pasos hacia la movilización.

La experiencia didáctica a que hacemos referencia en este escrito consistió en proyectar una actividad complementaria al programa de un curso semestral de Inglés Básico impartido a alumnos de ingeniería turno vespertino. El maestro fue Stephen King, de origen canadiense y cuyo antecedente académico es licenciatura y maestría en la enseñanza de inglés como segunda lengua. Ya iniciado el curso, se planteó la idea de tener una actividad complementaria para poner en práctica lo aprendido en clases de inglés. Dicha actividad consistiría en inventar unas situaciones en donde tuvieran necesidad de comunicarse en inglés. El primer paso sería el de escribir un guión para luego ponerlo en escena. Para la elaboración de dicho guión, se les daría unos diez minutos al final de clase. El maestro estaría ahí dispuesto a apoyar lingüísticamente.

Se hicieron cuatro equipos de manera natural. Ellos eligieron el tema. Progresivamente solicitaban información en torno a su tema. Sus avances eran revisados por el Mtro Steve, quien corregía y sugería expresiones alternativas. En fines de semana se ponían de acuerdo para ensayar hasta que se sintieron listos para escenificar ante el mismo grupo. Se señaló la fecha y pusieron en escena sus respectivos tópicos, los cuales fueron captados con videocámara. Posteriormente, se editó el video y se mostró al grupo. Se hicieron comentarios en torno a la actuación personal, de grupo y posibles mejoras de expresión y actuación.

En la gran mayoría quedó una satisfacción de demostrarse a sí mismos que podían actuar comunicándose en otro idioma. Era posible darse entender. Ya no era necesario tener que constatar de manera reiterada si lo pronunciaban bien o si se daban a entender, porque ellos mismos se entendían entre sí sin ser nativo-parlantes.

Los pasos hacia la visualización fueron los siguientes:

1. Se partió de una idea o tema del interés del equipo para la concepción un argumento o guión el cual, después de ser revisado por el maestro, se distribuyó por papeles y comisiones para su ensayo y puesta en escena. Se filmó con video-cámara digital. El video se pasó a la computadora para su procesamiento. Para lo cual se utilizó el programa Picture Package.
2. Se procedió a recortar el video para facilitar su manejo, creando archivos pequeños. Para este recorte se utilizó el programa Movie Maker.
3. Los video-clips resultantes se archivaron para su reutilización en un CD. Cada uno de los video-clips podrá estar disponible para ser utilizado como componente de Contenidos Digitales requeridos por diversos programas de estudio de lenguas.
4. Para la presentación de cada video-clip se recomienda la secuencia: pre-visualización; visualización; y post-visualización. En la pre-visualización se crean expectativas; en la presentación se buscan datos específicos para la toma de conciencia de los procesos de aprendizaje de lenguas; en la post-visualización se pudieran utilizar cuestionarios para recuperar datos y llegar a síntesis final.

Los temas de los videoclips, elegidos por los aprendientes, fueron:

1. RODEO. Este tema lo escogieron ya que algunos de los integrantes del equipo son charros activos y tienen un gran interés en el tema ya que lo consideran parte de su identidad. Durante la concepción del guión, tuvieron oportunidad de visitar sitios en la red relacionados con el tema, recurriendo a diferente webquests y revistas electrónicas.
2. BUYING A CAR. La puesta en escena fue muy interesante ya que combinaba la ilusión con la broma en un entorno familiar que vinculaba con la vida cotidiana y las expectativas personales de ciertos jóvenes.
3. WELCOME HOME. Narra la experiencia de un estudiante de regreso del extranjero que se encuentra con sus amigos y relata historietas para satisfacer su curiosidad, alimentando el interés por otras culturas y el manejo de otras lenguas.
4. CLOWNS' EMOTIONS. Dramatizan una escena la cual repiten con diferentes estados de ánimo de manera tal que pudiera ser un recurso didáctico para alimentar la memorización de ciertos modelos de expresión lingüística indispensables para el manejo del idioma extranjero.

Cuando se analizaron los videos se comentó que, en general se da mucha mímica o expresión no verbal, movilización, visualización y poca expresión lingüística formal. Esto se consideró normal debido al limitado conocimiento de la lengua meta. Lo cual se tomó como un reto para mejorar en el aprendizaje y uso del inglés. Por otra parte, a pesar de su manejo limitado del idioma extranjero, fue posible la comunicación, se daban a entender. Además, a ellos no les importaba emplear un lenguaje florido ya que ni en su lengua materna lo usan; más bien les motiva el convivir y relacionarse estableciendo un ambiente de camaradería que alimenta su autoestima y establece las bases para progresivos acercamientos al desarrollo de competencias comunicacionales.

CONCLUSIONES

En este grupo de aprendientes se tuvo un índice de deserción 0; para la elaboración del guión y el ensayo de la puesta en escena se dedicó bastante tiempo extra-clase lo cual redundó en beneficio de un mejor aprendizaje de la lengua meta.

La experiencia de aprendizaje resultante incidió en una mayor motivación y eficacia en el aprendizaje de la lengua inglesa.

Por otra parte, sin ser una meta explícita, se dio una transición de una motivación instrumental a la motivación integradora en cuanto que desarrollaron un estilo propio y distintivo de expresarse. Al final del curso, un buen porcentaje de estudiantes pudiera considerarse con manifiestas actitudes proactivas y no meramente reactivas.

Finalmente, se llevaron a cabo los usos didácticos múltiples del video que se pueden resumir en:

- **Motivar:** imagen y sonido dispararon afectividad e incrementaron el grado de recepción.
- Transmitir **información:** las amplias posibilidades narrativas y los elementos simbólicos del video sirvieron para introducir, desarrollar y/o recapitular temas.

- **Promover procesos de aprendizaje:** se dio el paso epistemológico de ser mero receptor de mensajes no solicitados a ser productores y emisores de mensajes de creación propia mediante la experiencia de un trabajo colaborativo.
- **Evaluar:** su logró valorar y realimentar los procesos de concepción, preparación, diseño, escenificación y edición de videos de interacciones comunicativas en inglés entre compañeros.
- **Impulsar la comunicación y alfabetización icónica:** se accedió a una nueva manera de ver los videos, desmitologizando los formatos y las propuestas que subyacen a las grandes producciones comerciales.

BIBLIOGRAFIA

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Cabero, Julio, et al. (2000). *Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación. Didáctica y Organización Escolar*. Editorial Síntesis, SA, España. 255pp
- Dornyei, Z. (1994a). Motivation and motivating in the foreign-language classroom. *The Modern Language Journal*, 78, 273-284.
- Dornyei, Z. (1994b). Understanding L2 motivation: On with the challenge! *The Modern Language Journal*, 78, 515-523.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London, England: Edward Arnold Publishers.
- Gardner, R. C. (2001). Language learning motivation: The student, the teacher, and the researcher. *Texas Papers in Foreign Language Education*, 6, 1-18.
- Gardner, R. C. & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second-language learning*. Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford, England: Pergamon.
- King, Steve. (2005). (1991). *Motivation, Investment and Second Language Acquisition. Comprehension Examination Question 1*, Canada.
- Landaverde, Jorge (2005). *Diseño de contenidos digitales para promover el aprendizaje de lenguas*. Tesis doctoral en proceso. UNAM. México D.F.
- Lave, J. (1991). *Learning as participation in communities of practice*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- Linnenbrink, E. A. & Pintrich, P. R. (2002). Motivation as an enabler for academic success. *School Psychology Review*, 31, 313-327.
- Masgoret, A. M. & Gardner, R. C. (2003). Attitudes, motivation, and second-language learning: A meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates. *Language Learning*, 53, 123-163.
- McKay, S. L. & Wong, S. C. (1996). Multiple discourses, multiple identities: Investment and agency in second-language learning among Chinese adolescent immigrant students. *Harvard Educational Review*, 66, 1-25.
- Murphy, P. K. & Alexander, P. A. (2000). A motivated exploration of motivation terminology. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 3-53.
- Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Essex, England: Pearson Education Limited.
- Norton Peirce, B. (1995). Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*, 29, 9-31.
- Norton, B. & Toohey, K. (2001). Changing perspectives on good language learners. *TESOL Quarterly*, 35, 307-320.
- Oxford, R. & Shearin, B. (1994). Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. *The Modern Language Journal*, 78, 12-28.
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 139-158.
- Parks, S. (2000). Same task, different activities: Issues of investment, identity, and use of

strategy. *TESL Canada Journal*, 17, 64-87.

Peirce, B. (1994, March). *Language learning, social identity, and immigrant women*.

Paper presented at the annual meeting of Teachers of English to Speakers of Other Languages, Baltimore, MD.

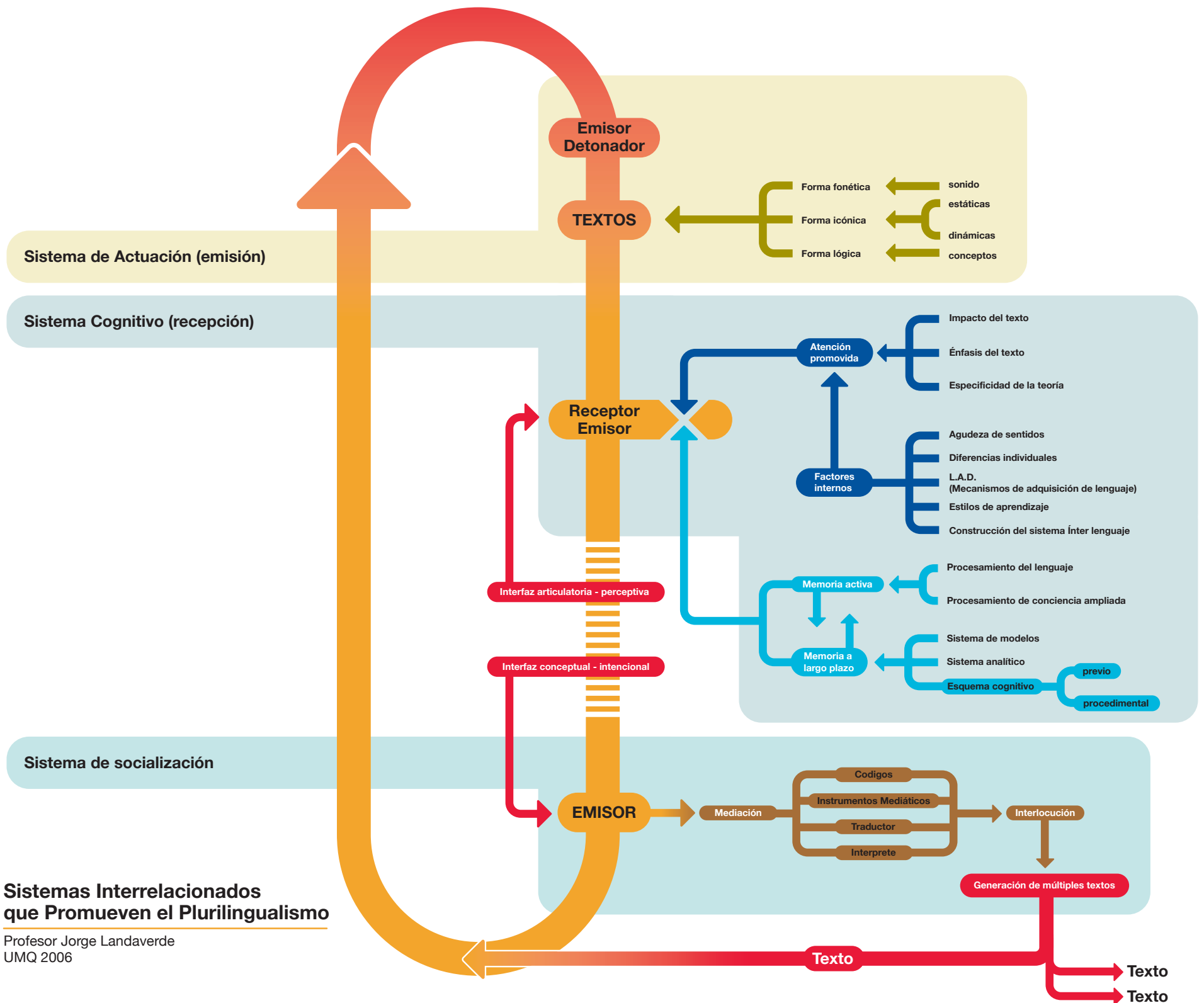
Ruiz-Velasco, E. (2005). Elementos para orientar el uso y la producción de contenidos digitales con certidumbre y calidad. Notas para el seminario especializado en nuevas tecnologías en el campo de la educación. CESU-UNAM.

Rolf, Arnold (2005). Pedagogía de la formación de adultos. Internet.

Spolsky, B. (1989). *Conditions for second language learning*. Oxford: Oxford University Press.

Ullman, C. (1997). Social identity and the adult ESL classroom. ERIC Digest. 1-7.

Weiner, B. (1986). An attributional theory of motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.



Sistemas Interrelacionados que Promueven el Plurilingüismo

Profesor Jorge Landaverde
UMQ 2006