

Perspectivas e innovación metodológica en el campo de las lenguas

Yvonne Cansigno Gutiérrez, Ociel Flores Flores,
Lucia Tomasini Bassols (Coordinadores)



SERIE ESTUDIOS
BIBLIOTECA DE
CIENCIAS SOCIALES
Y HUMANIDADES

Universidad
Autónoma
Metropolitana
Casa abierta al tiempo



Azcapotzalco



Yvonne Cansigno Gutiérrez

es profesora investigadora del Departamento de Humanidades. Doctora en Letras Francesas por la Universidad de Limoges. Especialista en Didáctica de Francés Lengua Extranjera.

Lucia Tomasini Bassols

es profesora investigadora del Departamento de Humanidades. Jefa del área de investigación LICOTIC. Especialista en Tecnologías y Medios para la educación. Coordina programa de radio.

Ociel Flores Flores (SNI-I),

Doctor por la Universidad de la Sorbonne Nouvelle, publica sobre crítica literaria y lingüística aplicada, además de ficción: *Nombrar el silencio* (2019), *Celestina montó a la Bestia* (2018).

**Perspectivas e innovación
metodológica en el campo
de las lenguas**

COLECCIÓN HUMANIDADES

SERIE ESTUDIOS

BIBLIOTECA DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

Perspectivas e innovación metodológica en el campo de las lenguas

Yvonne Cansigno Gutiérrez,
Ociel Flores Flores,
Lucia Tomasini Bassols
(Coordinadores)

Universidad
Autónoma
Metropolitana



Casa abierta al tiempo Azcapotzalco

Universidad Autónoma Metropolitana

Rector General

Dr. Eduardo Abel Peñalosa Castro

Secretario General

Dr. José Antonio De Los Reyes Heredia

Unidad Azcapotzalco

Rector

Dr. Oscar Lozano Carrillo

Secretaria

Dra. María de Lourdes Delgado Núñez

División de Ciencias Sociales y Humanidades

Director

Lic. Miguel Pérez López

Secretario Académico

Lic. Gilberto Mendoza Martínez

Jefe del Departamento de Humanidades

Dr. Saúl Jerónimo Romero

Coordinador de Difusión y Publicaciones

Dr. Alfredo Garibay Suárez

Primera edición, 2021

**© Universidad Autónoma Metropolitana
Unidad Azcapotzalco**

de Ciencias Sociales y Humanidades

Coordinación de Difusión y Publicaciones

Av. San Pablo 180, Edif. E, Salón 004,

Col. Reynosa Tamaulipas, Alcaldía Azcapotzalco,

C.P. 02200, Ciudad de México, Tel.: 555318-9109

www.publicacionesdcsh.azc.uam.mx

ISBN de la colección Humanidades: 978-607-477-114-5

ISBN de la obra: 978-607-28-2204-7

Se prohíbe la reproducción por cualquier medio sin el
consentimiento del titular de los derechos patrimoniales
de la obra.

Impreso en México/*Printed in Mexico*

Presentación	11
Capítulo I	
La <i>twittliteratura</i> y la expresión escrita en el medio universitario	15
Ociel Flores Flores, Lucia Tomasini Bassols, Claudia G. Acevedo Peláez Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco	
Capítulo II	
En torno a la comprensión y producción escritas en lengua extranjera: retos universitarios	29
Yvonne Cansigno Gutiérrez Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco	
Capítulo III	
Un Centro de Escritura para la UAM Azcapotzalco	43
Margarita Alegría de la Colina, Alejandro Caamaño Tomás Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco	
Capítulo IV	
Gutenberg multimedia	67
Jorge Pérez-Grovas CUEC, Universidad Nacional Autónoma de México	

Capítulo V

Estudiantes de inglés intermedio-alto, sus necesidades y su selección de curso prioritario 85

María Georgina Clark Rivas,
Jorge Alejandro Villa Carrillo
Universidad de Sonora

Capítulo VI

La creatividad y la innovación en la enseñanza de lenguas. Nuevas tendencias en programas de licenciatura y posgrado 99

Maria Luisa Trejo Sirvent
Universidad Autónoma de Chiapas

Capítulo VII

The development of oral skills through the use of ICT 119

Juan Javier Bautista Rodríguez
Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa
Lilia Estela Briones Jurado
FES-Acatlán, Universidad Nacional Autónoma de México

Capítulo VIII

Les «communautés imaginées» des apprenants de FLE du Département de Langues Etrangères de l'Université du Sonora au Mexique 137

Francisco Javier López Armendáriz
Universidad de Sonora

Capítulo IX

Représentations sociales de l'éducation secondaire au Mexique 153

Jeysira Jacqueline Dorantes Carrión
Universidad Veracruzana

Resúmenes de capítulos y semblanza curricular de autoras y autores 171

Presentación

El presente volumen es el fruto de un trabajo conjunto con investigadores de diversas Instituciones de Educación Superior (IES), que colaboran como pares académicos con los miembros de nuestra Área de investigación denominada *Literatura Comparada, Lingüística Aplicada y Tecnologías de la Información y la Comunicación* (LICOTIC), aprobada por el Consejo Divisional de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma Metropolitana unidad Azcapotzalco, en abril de 2013.

La idea de comunicar nuestras reflexiones e investigaciones en foros académicos, eventos especializados y seminarios, nos ha permitido compartir e intercambiar propuestas metodológicas que se insertan en las tres líneas de estudio que caracterizan el programa de nuestro colectivo, y el cual justifica su pertinencia en el contexto del Departamento de Humanidades de la UAM-A.

Nuestro propósito con este libro es reunir aportaciones en el campo de la didáctica de las lenguas y culturas extranjeras y dar cuenta de perspectivas y cambios que han surgido en la Lingüística Aplicada con la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

El interés de hacer coincidir textos en español, francés e inglés, enriquece la pluralidad de las propuestas didácticas abordadas desde diversas perspectivas experimentales mediante el uso eficiente de herramientas digitales proyectadas en escenarios de innovación.

En este sentido, agradecemos la participación de colegas provenientes de la Universidad Autónoma Metropo-

litana unidades Azcapotzalco e Iztapalapa, la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad Autónoma de Chiapas campus Tuxtla Gutiérrez, la Universidad de Sonora y la Universidad Veracruzana, cuyas colaboraciones destacan aspectos que reflejan inquietudes, sugerencias y nuevas tendencias en el aprendizaje de una lengua.

La obra contiene nueve capítulos que exponen interrogantes, problemáticas y enfoques derivados del estudio de las lenguas, sus culturas y sus aplicaciones, con el objeto de distinguir, con una mirada analítica, las propias experiencias metodológicas y las modificaciones que se exploran actualmente en el entorno educativo presencial y virtual.

Se integran, de este modo *La twittliteratura y la expresión escrita en el medio universitario*, texto que invita a incursionar en la escritura creativa literaria a través de aplicaciones digitales, y *Gutenberg Multimedia*, un texto que ofrece un amplio recorrido hacia el conocimiento, el goce estético y otras novedosas experiencias que aporta la lectura.

Se enriquece el escenario de la Didáctica de las Lenguas con dos textos que generan propuestas para el perfeccionamiento de procesos de lectura y escritura en programas de docencia en lengua materna o extranjera: *En torno a la comprensión y producción escritas en lengua extranjera: retos universitarios* y *Un centro de escritura para la UAM Azcapotzalco*.

Dentro de la perspectiva del inglés, los textos *The development of oral skills through the use of ICT* y *Estudiantes de inglés intermedio-alto, sus necesidades y su selección de curso prioritario*, conciben en el primer caso, un estudio de diseño e instrumentación enfocado al desarrollo de habilidades orales con el apoyo de la tecnología; y en el segundo, un análisis cuantitativo para la justificación de un curso preeminente.

El texto *La creatividad y la innovación en la enseñanza de lenguas. Nuevas tendencias en programas de licenciatura y posgrado*, ofrece un panorama amplio de la enseñanza de lenguas y contempla

la importancia de la creatividad e innovación desde una visión transdisciplinaria en programas de licenciatura y posgrado.

El texto “*Les communautés imaginées*” (*imagined communities*) *des apprenants de FLE du Département de Langues Etrangères de l’Université du Sonora au Mexique*, reúne un conjunto de reflexiones en torno a la responsabilidad de enseñar una lengua y su cultura en un ámbito multicultural. Finalmente, el texto *Représentations sociales de l’éducation secondaire au Mexique*, destaca el papel esencial que ha tenido la reforma educativa a nivel medio en un estudio de caso.

Con esta selección pretendemos compartir experiencias y plantear inquietudes de enriquecer el escenario educativo con nuevas propuestas, buscar vías innovadoras frente a los actores que participan en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas y culturas, y promover nuevas investigaciones que aporten mejoras a las tareas cognoscitiva, lingüística, intercultural y tecnológica.

Esperamos que el esfuerzo colectivo de quienes participamos en este volumen, genere reflexiones y desafíos que apunten hacia un sendero abierto al cambio, donde el impacto de la innovación tecnológica sea un soporte fundamental en la práctica educativa.

CAPÍTULO I

LA *TWITTLITERATURA* Y LA EXPRESIÓN ESCRITA EN EL MEDIO UNIVERSITARIO

Ociel Flores Flores

Lucia Tomasini Bassols

Claudia G. Acevedo Peláez

Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco

*“Los que escriben con claridad tienen lectores;
los que escriben oscuramente tienen comentaristas”*

Albert Camus

INTRODUCCIÓN

La idea de incluir entre los objetivos de un programa de literatura o de lengua y literatura actividades que se acerquen a una práctica real de escritura creativa es siempre tentadora. Esta decisión muestra su validez cuando se recuerdan aseveraciones como la de Carlos Fuentes, quien sugiere que la literatura no debería enseñarse, sino vivirse, practicarse, ejercerse. O bien la de un poeta-filósofo como Carlos Marzal, quien ve en esta práctica “una manera de analizarse, de psicoanalizarse, de construirse, de fundarse, de descubrirse, de comunicarse, de averiguarse (...)”.¹ No es extraño, por lo tanto, que especialistas de la didáctica de la literatura como Josefina Prado Aragonés insistan en los beneficios que puede aportar a los alumnos un trabajo sistemático en este dominio; Prado Ara-

¹ Carlos Marzal, “El aforismo como escritura poética. (Algunos sacrilegios sobre la brevedad)”, p. 11.

gonés apunta en este contexto que “el profesor creativo debe diseñar estrategias, dinámicas creadoras, además de lúdicas que hagan de la clase de lengua y de literatura algo imaginativo (...)”.²

La propuesta didáctica que ahora se presenta tiene como fin propiciar que los estudiantes universitarios de diversas licenciaturas tanto humanísticas como científicas —aunque también podría pensarse en el nivel medio superior— escriban textos de contenido literario-poético. Esta elección persigue tres propósitos: el primero, retomar una conversación sobre literatura y poesía, iniciada por los alumnos, sin duda, en algún momento de su formación; el segundo, aprovechar la motivación que trae consigo el hecho de hablar de sí mismo, de manifestar aquello que cada quien imagina, que cada quien desea; el tercer propósito viene de la mano del segundo y consiste en que, al permitir que se exprese la persona acerca de sus ideas y de sus inclinaciones, esta busque elaborar enunciados llenos de sentido, frases que contengan información “interesante”.

Las consideraciones anteriores llevan a pensar que un género breve, flexible en su realización, que participe en mayor o menor medida de la filosofía y la poesía, como el aforismo, resultaría conveniente. A pesar de la sentencia de Umberto Eco, para quien “no hay nada menos definible que el aforismo”,³ es conveniente esbozar una caracterización en sus rasgos esenciales: del griego ἀφορίζειν, definir, este género se distingue como una oración concisa, cercana al proverbio y a la máxima, al adagio o a la greguería a lo Ramón Gómez de la

² *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*, p. 26. Rosa Ana Martín Vegas, subraya la importancia del elemento lúdico y describe varias estrategias para hacer de la enseñanza de la literatura una experiencia gratificante. Cf. *Manual de la lengua y la literatura*, p. 267 y ss.

³ Cf. *Formas breves: aforismos, máximas y fragmentos*, Manuel Neila, http://www.mecd.gob.es/lectura/pdf/v14_manuel_neila.pdf

Serna, cercano también, en ocasiones, al poema breve. Leonid S. Sukhorukov confirma esta definición cuando afirma que “Un aforismo es una novela de una línea”.

El aforismo es un enunciado certero que expresa con pocas palabras una idea compleja; es portador de una verdad parcial, concebida con frecuencia a partir de la experiencia personal. Un aforismo logrado da en el blanco cuando revela lo que no era evidente, cuando echa por tierra una afirmación falaz o señala un hecho esencial. El aforismo provoca, por otra parte, la “implicación” de quien lo enuncia -actitud contraria a la pasividad que promueven los programas “tradicionales” de lengua y literatura-, por el simple hecho de que lleva en sí una carga creativa y lúdica, que invita a improvisar e imaginar. Un aforista “profesional”, el citado Carlos Marzal, lo caracteriza de este modo: “El aforismo es el reino de la brevedad, de la síntesis, de la concentración (...), es una práctica más de la absoluta libertad de la escritura, una variedad más de la absoluta libertad del pensamiento cuando se entrega a su propio discurrir”.⁴

Agreguemos un comentario sucinto sobre dos medios de difusión de aforismos que han encontrado un público entusiasmado en los últimos años y que testimonian de su particular aceptación entre el público joven: el *grafitti* y el tatuaje epidérmico. Erika Martínez señala que estas prácticas son efecto del llamado “giro icónico o pictórico de la cultura”, que vive un auge, a nivel popular, a partir de la década de los años noventa. La preponderancia de lo visual sobre lo escrito lleva a los “artistas” a hacer coincidir la escritura con otras formas de *expresión visuales* y a elegir “espacios” inusitados para sus producciones, en este caso los muros de las ciudades y el cuerpo humano.⁵

⁴ Marzal, Carlos, “El aforismo como escritura poética. (Algunos sacrilegios sobre la brevedad)”, p. 9.

⁵ Cf. “Esto no es un aforismo, notas sobre pensamiento, palabra y plástica”, http://www.mecd.gob.es/lectura/pdf/v14_erika_mtnez_1.pdf

El aforismo es cultivado por escritores de cualquier formación (o sin ella), por lo que alcanza diversos grados de penetración y de efecto estético. He aquí algunos ejemplos:

- *La duda es uno de los nombres de la inteligencia.* (Jorge Luis Borges)
- *Lo importante no es saber, sino tener el teléfono del que sabe.* (Anónimo)
- *El futuro de los niños es siempre hoy. Mañana será tarde.* (Gabriela Mistral)
- *Desear tan poco y conocer tanto como sea posible ha sido la máxima principal que ha guiado mi existencia.* (A. Schopenhauer)
- *Ven. Pero ven lento. A pasos pequeños. Para que te tome toda una vida encontrarme.* (Ana Millan, en el *Tweeter: Poemas sin tinta*)
- *¿Para qué repetir antiguos errores habiendo tantos errores nuevos por cometer?* (Bertrand Russell)

Ahora bien, conseguir que un grupo normalmente heterogéneo de alumnos escriba una serie de aforismos con un

En cuanto a los efectos negativos que trae consigo la libertad en el uso del Twitter, consultar: Kevin Maney, “It’s Time to Kill Twitter, Before It Kills Us”. Newsweek, Global ed.; New York, (Jan 20, 2017). Disponible en la Red: http://jc8ts2fl2c.search.serialssolutions.com/?ctx_ver=Z39.88-2004&ctx_enc=info%3Aofi%2Fenc%3AUTF-8&rft_id=info%3Aid%2Fsummon.serialssolutions.com&rft_val_fmt=info%3Aofi%2Ffmt%3Akev%3Amtx%3Ajournal&rft.genre=article&rft.atitle=Tweeters&rft.jtitle=Computer+Reseller+-+News+%28UK%29&rft.date=2011-09-12&rft.pub=Incisive+Financial+Publishing+Ltd&rft.issn=1744-3156&rft.externalDBID=XI7&rft.externalDocID=A266875309¶mdict=es-ES

El autor resume de esta manera el nuevo medio de difusión de información: “Twitter falls into that category of something we once thought was good for us but turned out to be toxic, like cigarettes or asbestos.” “Twitter entra en la misma categoría de aquellas cosas que un día pensamos que eran buenas y resultaron tóxicas, como los cigarrillos o el asbesto”.

contenido interesante y correcto semántica, sintáctica y ortográficamente, es una meta que puede enfrentar ciertas dificultades. Un porcentaje considerable de alumnos de bachillerato y de licenciatura en México suele presentar deficiencias más o menos serias al redactar en su lengua materna. La expresión escrita es un problema que aún no ha sido resuelto, incluso en la universidad. Los alumnos se ven frente a la necesidad de redactar numerosos trabajos académicos sin que muchos de ellos posean las competencias necesarias para estructurarlos y redactarlos con pertinencia. La escritura de aforismos se presenta, en este contexto, como una opción idónea para “remediar” la habilidad de la expresión escrita. Entre sus beneficios más evidentes, el aforismo permite adquirir concisión, es decir, capacidad para expresarse mediante enunciados sintéticos que eviten la abundancia innecesaria de palabras, que busquen una enunciación clara y precisa, que se apoye en un uso eficiente de los signos de puntuación.

EL *TWITTER*

La elección del aforismo como el género idóneo para el trabajo creativo que ahora se propone, viene acompañada de la elección de un medio “virtual” que ofrece cualidades apreciables; este es el *Twitter*. La *tuiteratura* o *twittliteratura* (una variante de *microblogging* o *nanoblogging*) es una práctica que adquiere, en nuestros días, un auge inusitado en los medios electrónicos (500 millones de usuarios y 65 millones de mensajes diarios). Escribir un *tweet*, un texto breve, de un máximo de 140 caracteres, de los géneros más diversos (refrán, aforismo, ficción...), es una práctica frecuente entre los cibernautas.

Los géneros literarios multimedia —retomemos una constatación omnipresente hoy en día— han operado, en las últimas décadas, transformaciones significativas en la práctica literaria; la literatura digital ha cambiado los roles del escritor,

el editor, el lector, el crítico, al hacer posible una libertad desconocida hasta nuestros días, para publicar y difundir obra de manera gratuita. De igual modo, las llamadas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han traído consigo innovaciones valiosas para la práctica docente; entre ellas, baste recordar la posibilidad de intercambiar mensajes en asincronía y desde cualquier distancia, lo que permite seguir un ritmo personal de aprendizaje; o bien, el acceso simultáneo a varias fuentes de información (...). Un auxiliar multimedia como el *Twitter* ofrece, además de sus posibilidades técnicas, su riqueza icónica y el prestigio de un recurso de vanguardia, apreciado particularmente por un público joven, que es en gran medida un cibernauta abierto a cualquier forma de innovación tecnológica. Una característica más de *Twitter*: en la actualidad, es una de las redes sociales favoritas de los usuarios de Internet, utilizada a menudo como medio de información por particulares, asociaciones de diversa índole e incluso órganos de gobierno.

ESTRATEGIAS PARA ESCRIBIR AFORISMOS

El paso de la escritura de enunciados referenciales a enunciados con una carga más o menos poética requiere de una introducción cuidadosa por parte del docente, especialmente en la primera etapa, en la que es necesario sensibilizar y entrenar al alumno. En este momento del proceso, es recomendable aceptar incluso aforismos poco logrados. Enseguida, para mejorar la calidad de la obra de los espíritus poco artísticos, se puede recurrir a una serie de estrategias, de las que exponemos algunos ejemplos. (Será conveniente también establecer, tan pronto como sea posible, un mínimo de caracteres; cien, una línea y media aproximadamente, es una cifra razonable).

1. Elegir un tema a la vez. El amor:
 - *En un beso, sabrás todo lo que he callado.* (Pablo Neruda)
2. Un procedimiento eficaz consiste en modificar aforismos ya hechos:
 - *No hay dictaduras malas y dictaduras buenas, todas son igualmente abominables.* (Ernesto Sábato)
 - *No hay amantes buenas y amantes malas, todas son igualmente adorables.* (Variante)
 - *Hay solamente una cosa en el mundo peor que hablen de ti, y es que no hablen de ti.* (Oscar Wilde)
 - *Hay solamente algo en el mundo mejor que llegar a ser rico, y es haber nacido rico.* (Variante)

Alguna de las siguientes técnicas, propuestas por Jesús Cotta Lobato,⁶ puede ser de utilidad:

Técnica A: Lo importante no es X, sino Y.

Por ejemplo: *Lo importante no es avanzar, sino andar.*

Técnica B: Todo el mundo quiere X, pero todo el mundo olvida Y.

Por ejemplo: *Todos quieren ser amados, pero todos olvidan amar.*

Técnica C: Si X en activa, recuerda cuando fuiste X en pasiva.

Por ejemplo: *Si odias, recuerda cuando fuiste odiado.*

3. En el momento de “afinar” los aforismos, se puede enriquecer una oración simple, al agregar figuras retóricas: comparaciones, ironía, enumeraciones (...)
 - *A mí también me gustan los toros, pero término medio,* (Agua-caterine)
 - *Con música: he bailado, he llorado, he reído, he recordado, he besado, he amado. Con música he vivido,* (Los Aforismos)

⁶ <http://jesuscotta.blogspot.mx/2009/03/tecnicas-para-hacer-aforismos.html>

O bien, se puede optar por estructurar el aforismo en forma de diálogo:

—Quédate conmigo.

—¿Toda la noche?

—No, toda la vida. (Los Aforismos)

ORIENTAR LA EXPERIENCIA DIDÁCTICA:

FICHAS PEDAGÓGICAS

La finalidad de este proyecto es elaborar una propuesta didáctica que establezca las etapas necesarias para aprovechar idóneamente el aforismo a través del *Twitter* como un recurso innovador. Por lo tanto, en anexo, se ha incluido una serie de fichas pedagógicas (Ficha Uno, Ficha Dos y Ficha Tres), que orientan algunas etapas del proceso de enseñanza-aprendizaje bajo esta perspectiva. Estas etapas van desde la presentación del proyecto a los alumnos, hasta la publicación de su obra más significativa en un espacio virtual.

Para concluir, se presenta una serie de aforismos escritos por alumnos de diversas licenciaturas, en su versión final, es decir, los textos que son publicados después de haber sido comentados, afinados y corregidos:

- ¿Acaso destruimos a nuestros enemigos al hacerlos nuestros amigos? (Abigaíl López).
- Entre más vacía está la carretilla más rechina su rueda. (David Trujillo)
- Al amigo seguro se le conoce en la ocasión insegura. (Daniel Marín)
- Creer en todos es lo mismo que no creer en nadie. (Leslie Castro)
- Lo último que uno sabe es por dónde empezar. (Paola Téllez)

- El tiempo es precioso, ¡malgástalo sabiamente! (Paola Téllez)
- Nuestras monstruosas ideas serán los fósiles del futuro. (Paola Téllez)
- La verdad siempre sale a la superficie, pero se especializa en zambullirse. (Paola Téllez)
- No me importa lo que se dice de mí, ¡pero es interesante saber todo lo que soy capaz de hacer! (José Alberto Pérez)
- El hombre moderno hizo de la tecnología su dios, pero cada vez que esta falla, vuelve a ser ateo. (José Alberto Pérez)
- El hombre sueña con la vida que quiere vivir, no con la que ha vivido. (Carina Camargo)

Introducir la creación literaria, aun a través de un género modesto como el aforismo, puede traer beneficios significativos a la clase de literatura y a la de lengua materna, incluso a la de lengua extranjera. La producción de textos breves que propician la manifestación de la personalidad de los alumnos, la expresión de sus ideas, la exteriorización de su sensibilidad se convierte en una actividad motivante que da, en un plazo corto, resultados significativos. (No hay ningún secreto en ello: simplemente, hay que darles la palabra y estimularlos para que manifiesten sus cualidades, para que digan quiénes son en realidad).

Por otra parte, la decisión de apoyarse en los *multimedia* facilita la preparación y el seguimiento de las actividades. En el caso de la presente experiencia, los numerosos sitios que publican aforismos aportaron no sólo ejemplos abundantes a los alumnos, sino que les ofrecieron también estrategias para escribirlos. Al mismo tiempo, fueron cualidades muy apreciadas la interactividad y la riqueza icónica de la Red, además de

la flexibilidad que esta ofrece para acceder a sitios ya existentes y para publicar nuevos textos.

BIBLIOGRAFÍA Y FUENTES VIRTUALES

- Maney, K. (2017). “It’s Time to Kill Twitter, Before It Kills Us”. Newsweek, Global ed.; New York, (Jan. 20, 2017). Disponible en la Red: http://jc8ts2fl2c.search.serialssolutions.com/?ctx_ver=Z39.88-2004&tx_enc=info%3Aofi%2Fenc%3AUTF-8&rft_id=info%3Aid%2Fsummon.serialssolutions.com&rft_val_fmt=info%3Aofi%2Ffmt%3Akev%3Amtx%3Ajournal&rft.genre=article&rft.atitle=Tweeters&rft.jtitle=Computer+Reseller+News+%28UK%29&rft.date=2011-09-12&rft.pub=Incisive+Financial+Publishing+Ltd&rft.issn=1744-3156&rft.externalDBID=XI7&rft.externalDocID=A266875309¶mdict=es-ES (con acceso el 30.11. 2020).
- Martín V., Rosa A. (2009). *Manual de la lengua y la literatura*. Madrid: Ed. Síntesis.
- Martínez, E. (2014). “Esto no es un aforismo, notas sobre pensamiento, palabra y plástica”. Encuentros en Verines. http://www.mecd.gob.es/lectura/pdf/v14_erika_mtnez_1pdf (con acceso 30 de noviembre de 2020).
- Marzal, C. (2008). “El aforismo como escritura poética (Algunos sacrilegios sobre la brevedad)”. *Cuadernos hispanoamericanos*, núm. 700, Madrid.
- Neila, M. (2014). *Formas breves: aforismos, máximas y fragmentos*. Disponible en. http://www.mecd.gob.es/lectura/pdf/v14_manuel_neila.pdf (con acceso el 30. de noviembre de 2020).

Prado Aragonés, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: Editorial La Muralla.

SITIOS DE AFORISTAS CONSULTADOS

<https://www.significados.com/aforismo/> (con acceso el 30 de noviembre de 2020).

<https://lafilosofiaplagiada.jimdo.com/la-punter%C3%A1-Da-del-fil%C3%B3sofo-aforismos/consejos-para-escribir-aforismos-y-algunos-ejemplos/> (con acceso el 30 de noviembre de 2020).

<http://jesuscotta.blogspot.mx/2009/03/tecnicas-para-hacer-aforismos.html> (con acceso el 30 de noviembre de 2020).

http://www.estandarte.com/noticias/varios/que-es-un-aforismo-definicion-y-ejemplos-de-aforismos_77.html (con acceso el 30 de noviembre de 2020).

<http://filosofia.about.com/od/Pensamiento-Y-Evolucion/tp/Aforismos-de-Arthur-Schopenhauer.htm> (con acceso el 30 de noviembre de 2020).

<https://twitter.com/jomvor/status/824293464619843584> (con acceso el 30 de noviembre de 2020).

FICHA DIDÁCTICA UNO

La originalidad y la corrección

----- Duración: 60 min.

Objetivo

El alumno destacará las cualidades y las deficiencias escriturales de diez tweets de reciente publicación.

- **Materiales**

— tweets de Twitter

- **Actividades**

1.- Elegir diez tweets y otorgarles una calificación según tres criterios:

— interés del mensaje, corrección gramático-sintáctica, corrección ortográfica.

La calificación será de 0 a 10 (0 pésimo, 10 excelente).

2.- Exponer en clase las razones que justifican las calificaciones otorgadas.

Elegir los mejores y los peores tweets.

El profesor intervendrá en el momento en que los alumnos se muestren incapaces de señalar las deficiencias de los tweets y dará la retroalimentación pertinente.

FICHA DIDÁCTICA DOS

Mis tweets

----- Duración: 120 min.

Objetivo

El alumno escribirá cinco tweets, uno de contenido histórico-social, uno filosófico, uno ligado a una experiencia personal, uno “poético” y uno humorístico.

Ejemplos

- Si el individuo no se compromete con los conflictos de su tiempo, heredará a los suyos un futuro deprimente
- Una experiencia que atesoraré toda mi vida: comprender que mi perro es el ser más leal de todos aquellos que he conocido.
- Amar sin ser amado es como comerse el cono sin haber probado el helado.

Actividades

1. Escribir los cinco tweets de acuerdo con los “contenidos” propuestos.
2. Discutir la pertinencia de los cinco tweets con los compañeros de clase.

El profesor intervendrá en el momento en que los alumnos se muestren incapaces de señalar las deficiencias de los tweets y dará la retroalimentación pertinente.

FICHA DIDÁCTICA TRES

Mi espacio virtual

----- Duración: 60 min.

Objetivo

Publicar los tweets de los followings y monitorear la reacción de los followers.

Materiales

Textos publicados en diversas páginas de Twitter

Actividades

1. Un alumno abrirá un sitio en *Twitter* y él y sus compañeros cargarán sus producciones definitivas en el sitio.
2. Cada vez que uno de los nuevos aforistas crea una obra, se encargará de publicarla por este medio.
3. Los miembros del grupo visitarán con regularidad el sitio para evaluar el éxito de sus publicaciones.

CAPÍTULO II

EN TORNO A LA COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN ESCRITAS EN LENGUA EXTRANJERA: RETOS UNIVERSITARIOS

Yvonne Cansigno Gutiérrez

Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco

“Uno no es lo que es por lo que escribe, sino por lo que ha leído”.

(Jorge Luis Borges)

INTRODUCCIÓN

La complejidad que supone leer y redactar trabajos académicos en lengua extranjera implica la necesidad de una mayor capacitación de los estudiantes en cuestiones de lectura y escritura en las distintas etapas que conforman la educación superior.

Como es sabido, a pesar del desarrollo reciente de investigaciones acerca del acompañamiento que debe darse al alumno en las prácticas de lectura y escritura en su escolaridad, así como los beneficios y apoyos de las TIC a nivel universitario, existe una importante preocupación por el seguimiento, la calidad y los resultados que deben implementarse en licenciatura, másteres, grados, así como en cursos de formación de las diversas universidades del país.

En el contexto de la Universidad Autónoma Metropolitana unidad Azcapotzalco, ha crecido el interés por promover la lectura de comprensión en lengua extranjera y fomentar la producción escrita en los cursos de lenguas. La pregunta

de por qué es importante enseñar a leer y redactar en otro idioma, en estos tramos del sistema educativo mexicano, lleva a considerar que estas prácticas deberían ser sistemáticas y constantes, reguladas en todos los niveles de aprendizaje presencial y también en los niveles previos a la universidad, dando especial atención al español como lengua materna y posteriormente al estudio de otra lengua.

En nuestra institución, existen dos Unidades de Enseñanza Aprendizaje (UEA) obligatorias en el tronco general de asignaturas (TGV): *Lectura y Escritura*. Sabemos además que los estudiantes universitarios de las divisiones de Ciencias Básicas para la Ingeniería (CBI), Ciencias Sociales y Humanidades (CSH), y Ciencias y Artes para el Diseño (CYAD) necesitan elaborar trabajos terminales, presentaciones, ensayos y artículos especializados en su lengua materna, así como consultar otras fuentes en otras lenguas extranjeras.

Por otra parte, la obligatoriedad del “Requisito del idioma” para titulación de licenciatura y/o posgrado da cuenta de la necesidad de poseer al menos un nivel básico y/o intermedio de un idioma extranjero. Este requerimiento institucional del “dominio” de una segunda lengua incluye las exigencias propias de la competencia en lectura y escritura.

Nos hemos percatado también que los alumnos que ingresan a licenciatura traen consigo serias deficiencias en lectoescritura desde su formación inicial, hecho que el sistema educativo mexicano no ha podido soslayar hasta ahora. Y no obstante que la alfabetización universal ha sido uno de los objetivos fundamentales del Estado mexicano posrevolucionario para garantizar un desarrollo educativo integral, los resultados en el desempeño de la lectura y la escritura de los diferentes niveles escolares son aún muy insatisfactorios, considerando que han sido parte central del sistema educativo en México.⁷

⁷ Datos del INNE, 2017.

No pretendemos dar solución a una serie de problemáticas derivadas de una inconsistente formación académica en niveles escolares previos a la educación superior, pero entendemos que esto se refleja en buena medida en el aprendizaje de la comprensión y la producción escrita de una lengua extranjera a nivel universitario. No es imposible que los estudiantes puedan alcanzar una competencia equivalente en la producción oral de ambas lenguas (lengua materna y lengua extranjera), pero basta ver cómo leen y cómo escriben textos académicos en alguna otra lengua diferente a la materna para corroborar lo contrario.

En este escenario, como universitarios, y no solo por cumplir un “requisito”, que ahora ya se extiende al posgrado en universidad, se debería aprender otro idioma, entendido este como un mérito de calidad académica.

Nuestro propósito como docentes, en una perspectiva de interacción, es implementar el manejo de estrategias y técnicas en lectura y escritura, vinculando el estudio de un idioma al conocimiento propio de las respectivas disciplinas de los estudiantes universitarios. Igualmente, hay que tener presentes los drásticos cambios que ha provocado el avance de los medios electrónicos y digitales de comunicación en prácticas y hábitos de lectoescritura entre los estudiantes que usan computadoras, *tablet*, teléfonos celulares, Internet, Facebook y Twitter, entre otros. Es indudable que la tecnología ha transformado de tal modo nuestra vida cotidiana y profesional que se han generado también nuevos enfoques metodológicos y, por ende, nuevos retos y exigencias, no solamente para la enseñanza de la lectura y escritura, sino también, en la manipulación tecnológica, el aprendizaje de lenguas extranjeras y su relación con otras áreas del conocimiento.

En cuanto a la producción escrita de textos en lengua extranjera, se trata también de fortalecerla implementando espacios donde se pongan en práctica procedimientos que fa-

ciliten la escritura, tanto en lengua materna como en lengua extranjera.

Paula Carlino menciona, en *Escribir, leer, y aprender en la universidad* (2005), cuatro problemas que siguen presentando los universitarios a la hora de redactar sus escritos, a saber: la dificultad para redactar considerando la perspectiva del lector, el desaprovechamiento del potencial epistémico de la escritura, la propensión a revisar los textos sólo en forma lineal y centrándose únicamente en aspectos específicos y, por último, la demora que implica el momento de empezar a escribir. Ahora bien, esta experiencia no se desarrolla necesariamente de manera solitaria, y en la mayoría de los casos, es el resultado de vivencias o experiencias personales y la práctica del empirismo puro ganado a lo largo de la historia académica del alumno. La apertura de talleres de sensibilización extra clase podría desarrollar el interés por la producción escrita y favorecer un entrenamiento académico y profesional.

En el caso de la lectura, es preciso convertirla en una materia de cabecera donde la comprensión no sea un obstáculo académico. Sabemos que es idóneo formar lectores independientes y autónomos que desarrollen estrategias necesarias para acceder a lecturas académicas en lengua extranjera, dando pauta así, a lecturas y culturas académicas. Se trata de concebir la lectura y la escritura como actividades situadas en contexto, no como meras “habilidades” y “competencias”, es decir, como prácticas que permitan actividades individuales, de comprensión e identidad, estableciendo una interacción estrecha entre ambas y con una literalidad diversa y plural. Es un hecho que la implementación de programas de movilidad estudiantil, así como la posibilidad que estudiantes mexicanos se beneficien de becas para estudiar en el extranjero, lleva a reflexionar sobre la importancia de desarrollar programas para enseñar a los estudiantes a leer y escribir en lengua extranjera sobre los contenidos de sus líneas de especialidad y

en todas las disciplinas del conocimiento. El propósito es que adquieran por lo menos un nivel de certificación B1/B2 de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER, 2002).⁸

COMPETENCIA LECTORA

La lectura, como lo hemos visto, constituye tanto un fin como un medio que resulta fundamental en la formación universitaria y de la sociedad en general. En el caso particular de la lectura en francés lengua extranjera, “se ha convertido en un instrumento necesario en los diversos programas de estudio de licenciatura y posgrado. Constituye además un espacio privilegiado de reflexión y crítica. Su vinculación estrecha con la escritura proporciona también una mejor preparación profesional, si se considera la posibilidad de trabajarlas paralelamente en el ámbito educativo”.⁹

Si partimos de la necesidad de orientar a nuestros estudiantes en el dominio de las técnicas de lectura y en el aspecto semántico en lengua extranjera, aprovechando el desarrollo de estrategias que poseen en su lengua materna, se logrará mejorar, en gran medida, prácticas de varios tipos de lectura: de información general, búsqueda de información específica, estudio y análisis, así como recreación.

- La lectura de información general es rápida y de carácter eminentemente informativo, permite una orientación general de temas de interés propiciando la consulta y revisión.

⁸ Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (2002). (https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)

⁹ Cansigno, Y. “La experiencia de la lectura en lengua extranjera”, *Relinguística Aplicada* 7, http://relinguistica.azc.uam.mx/no007/no07_art06.htm

- La lectura de búsqueda de información específica es más detallada, apoya al lector a responder a preguntas previas que lo encaminen a realizar una exploración y un trabajo de investigación.
- La lectura de estudio es más lenta y conduce a leer más detenidamente con el propósito de aprender, descifrar, retener o analizar algún material de estudio.
- La lectura de recreación conlleva al gusto por leer por placer o por goce estético.

En el contexto didáctico, es preciso considerar ciertos elementos clave e impulsar actividades de entrenamiento que permitan distinguir:

- Tipos de textos: divulgación, especializados (académicos y científicos), literarios (poemas, cartas, apólogos, fragmentos de guiones de teatro, extractos de ensayos, diálogos, diarios de vida, autobiografía), etcétera.
- Características de textos: descriptivo, explicativo, argumentativo.
- Tipos de documentos: artículos de diccionario o enciclopedia, prefacios, artículos de prensa, extractos de crítica literaria, ensayos, guiones de teatro, etcétera.
- Textos modelo que tienen el propósito de informar, contar, describir, explicar y argumentar.
- Estrategias para buscar lo esencial de un tema, una problemática, una lectura para convencer (encontrar argumentos), una opinión (emitir propias reflexiones).
- La reconstrucción de un texto a partir de parámetros bien establecidos (formato y características del texto, tema principal, estructura del texto, propósito de lectura, predicción, hipótesis, distinción de palabras clave, ideas principales e ideas complementarias, conclusión).

- Palabras clave, nombres, frases e información específica, captar el tema y la idea principal e inferir el propósito o la intención que se encuentra en el texto.
- La distinción de cognados, conectores, anáforas, catáforas, tiempos verbales, campos semánticos.

Asimismo, es aconsejable que se inicie un trabajo con textos diversos y se logre distinguir lecturas sintética o extensiva, analítica o global. Habrá que considerar en el proceso de comprensión alguna sesión con el uso eficiente y pertinente del diccionario (monolingüe o bilingüe), práctica que brinda al alumno ciertos beneficios en la búsqueda de palabras complejas, facilitando la interpretación de su significado de acuerdo con el contexto.

Si bien es cierto que la lectura y escritura son componentes esenciales en la formación universitaria, transversales a todas las prácticas discursivas propias de la cultura académica, científica y profesional, también es un hecho que la práctica de las mismas en lengua extranjera mejora las mismas en lengua materna.

La planeación didáctica de cada una de las actividades es fundamental, ya sea en modalidad presencial o a distancia. También es primordial sensibilizar al estudiante en su trabajo individual y autónomo para agrupar elementos tanto conceptuales como de procedimiento (estilos, estrategias, técnicas), definir intenciones y actitudes de su parte con respecto a todos los elementos que intervienen en dichos procesos de enseñanza y aprendizaje.

COMPETENCIA ESCRITA

La prioridad de proponer una metodología idónea para desarrollar la expresión escrita en contexto universitario, tiene su origen en la adquisición y el manejo de estrategias de aprendizaje eficaces para desarrollar dicha competencia de produc-

ción. Es un hecho que la expresión escrita es la habilidad que presenta mayores dificultades y retos porque requiere de entrenamientos especializados. A lo anterior se agrega el criterio de muchos docentes que defienden la primacía del lenguaje oral y dedican a este un espacio prioritario en clase en detrimento de la redacción.

Se ha observado, en la UAM-Azcapotzalco, que muchos de los futuros profesionistas no han desarrollado nociones y prácticas necesarias para enfrentarse a tareas tan comunes e inherentes a sus actividades profesionales como son la comunicación con otros especialistas extranjeros en su rama del conocimiento: el envío de una ponencia a un evento o la presentación de una comunicación escrita a una revista especializada en otro idioma. En este sentido, la escritura en lengua extranjera no es solo un medio de expresar o comunicar el pensamiento elaborado previamente, sino también posee *una función epistémica* que permite incidir sobre el propio conocimiento (Carlino: 2002).¹⁰

- Por una parte, el hecho de “tener que poner una serie de conceptos implica comprenderlos mejor (...), ya que la coherencia que un texto exige lleva a establecer más relaciones entre esos conceptos entre sí y entre ellos y el conocimiento previo de quien escribe”; y, por otro lado, “la escritura objetiva pone en papel el pensamiento y permite al sujeto reconsiderar lo ya pensado”.
- Por otra parte, “chechar coherencia argumentativa: inserción de cita y planteamiento antecedente” de modo tal que “la coherencia y la revisión de lo escrito son fundamentales y requieren de un aprendizaje del que

¹⁰ Carlino, P. (2002). “¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad?”, *Revista Iberoamericana de educación*, OEI.

escribe y toma en cuenta las necesidades informativas del receptor”.

Para el sistema educativo mexicano y frecuentemente en la enseñanza de lenguas extranjeras a nivel universitario, la escritura suele ser considerada una técnica separada e independiente de la enseñanza y aprendizaje de una disciplina, mientras que debería haber sido aprendida de manera interdisciplinaria. Dicho lo anterior, es menester señalar la pertinencia de implementar un trabajo sistemático para desarrollar y fortalecer la escritura con metodologías idóneas que contribuyan a mejorar los siguientes aspectos:

- Apoyar el desarrollo de habilidades del pensamiento y de creatividad.
- Distinguir los procesos lingüísticos en lengua materna y su transferencia en lengua extranjera.
- Tener acceso a textos y modelos de otras culturas con un punto de vista crítico y contrastivo.

Bien sabemos que las capacidades de producción escrita de un aprendiente de segunda lengua o de lengua extranjera son restringidas y reflejan también prácticas y aprendizajes adquiridos en la lengua materna, y es una responsabilidad en tanto que docentes de idiomas, orientar, guiar y llevarlo lo más lejos posible que las circunstancias lo permitan, (Lyons 1968: 434)¹¹ propiciando aprendizajes realmente significativos.

Se observa, de acuerdo con Anthony Lodge¹² (2000: 114), que cuando los estudiantes universitarios alcanzan la educación superior, el problema de escribir bien se ha transformado y alterado, y si bien es cierto que el estudio de las lenguas extranjeras no ha constituido en el sistema educativo mexicano

¹¹ Lyons, J. (1968). *Introduction to Theoretical Linguistics*, CUP, Sussex.

¹² Lodge, A. (2000). “Higher education” en *New Perspectives on Teaching and Learning Modern Languages*, p.105, 114. Cromwell Press LTD, Britain.

un bagaje indispensable para su proyección a futuro, parece ser que la única manera de remediarlo es reconciliar el estudio de una lengua extranjera con proyectos educativos más demandantes (*Ibid.*: 105).

Es indudable que la producción escrita constituye una habilidad lingüística y comunicativa que tiende a desarrollar capacidades de organización, estructuración y distribución de las ideas. Asimismo, fomenta la aplicación de funciones comunicativas tales como, definición, explicación, ejemplificación, ilustración, comparación, integración, generalización, elaboración de hipótesis, argumentación, finalidad. El flujo de estos componentes implica todo un proceso de construcción que tiende a formar una bella arquitectura, que según Roland Barthes (1982: 85-86),¹³ puede estar “vestida de detalles”, “de ideas que caen” y plasma “la opinión del autor”.

El estudiante universitario necesita sistematizar una metodología para redactar textos académicos en lengua extranjera en las diferentes etapas de su formación, y resulta fundamental la retroalimentación de sus escritos por parte de sus docentes, lo que le ha de llevar a una serie de revisiones que le permitan afinar su proceso de escritura.

En el caso de la enseñanza y aprendizaje del FLE, se contempla un trabajo cuya dinámica vincule estrechamente procesos de lectura y escritura como dos instancias inseparables, desarrollando prácticas constantes que impliquen estrategias de aprendizaje y elaboración de producciones eminentemente creativas.

¹³ Barthes, R. (1982). *El placer del texto*, México, Ed. Siglo XXI.

CONCLUSIONES

El desarrollo de la comprensión de lectura y la producción escrita ha transcurrido históricamente por diversas etapas: desde el estudio de autores célebres, la enseñanza de reglas gramaticales y ortográficas, la práctica de ejercicios para redactar múltiples tipos de textos modelo, la revalorización del papel que desempeñan los textos literarios hasta la práctica de escribir por Internet y el uso actual de nuevas tecnologías. Lectura y escritura están estrechamente vinculadas con todas las áreas del conocimiento, requieren de un tratamiento particular en colaboración con las otras competencias (lingüística y cultural) y son parte esencial del lenguaje y de las lenguas, van más allá de una simple *habilidad* y *competencia* y su formación es prioritaria tanto académica como profesionalmente.

Ejercitar un verdadero vínculo entre práctica de la lectura y la escritura en lengua extranjera, donde retroalimentación e interacción cubran plenamente sus objetivos, nos lleva a reconsiderar lo siguiente:

- Buscar temas de interés para proponer lecturas de textos especializados.
- Motivar y recobrar el placer de escribir con prácticas necesarias para superar las dificultades y las aprensiones para escribir sin temor.
- Incitar a los estudiantes a escribir correctamente estableciendo una interacción sólida con ellos y dando el tiempo necesario para revisar y corregir sus escritos plenamente.
- Promover un espacio de reflexión basado en el deseo de leer diferentes tipos de textos, comentarlos en clase o extra clase y redactar reportes, resúmenes, y opiniones, intercambiando experiencias individuales y colectivas.

- Reflexionar sobre una metodología que revise hábitos y competencias en lectura y escritura tanto en L1 como en LE, impulsando la libertad de leer y de expresarse con apertura y creatividad.
- Promover tanto talleres de lectura como de escritura extracurricularmente.

La necesidad de mejorar y contextualizar el desarrollo de la lectura y la escritura en lengua extranjera, nos ha llevado a explorar otros modelos formativos y experiencias metodológicas eficientes, así como a repensar que es precisa su profesionalización en la formación del estudiante universitario. Hay que reconocer que no existen hasta la fecha programas correctivos para apoyar a leer y escribir, sin embargo, existe una serie de recursos que el docente utiliza para mejorar y perfeccionar dichas habilidades. Es preciso planificar actividades que fomenten un trabajo sólido para sistematizar estrategias, técnicas y competencias lingüísticas en clase y extra clase. Es de suma importancia implementar cada vez más recursos didácticos en línea (guías de estudio, materiales multimedia, plataformas virtuales) y favorecer el uso de las TIC de manera eficiente en la enseñanza y el aprendizaje de la lecto-escritura, tanto en lengua materna como en lengua extranjera y propiciar la semiautonomía para el uso de las mismas.

BIBLIOGRAFÍA Y FUENTES VIRTUALES

- Barthes, R. (1982). *El placer del texto*, México: Ed. Siglo XXI.
- Bertrand, D., Ploquin, F. (1988). “La perspective du lecteur”. *Le Français dans le Monde*, Paris: Hachette, Littérature en classe de Langue, Paris: Hatier-Didier.
- Cansigno, Y. (2005). *La producción escrita en la educación superior, aspectos que obstaculizan su desarrollo*, revista electrónica *Relingüística Aplicada* No 3, UAM-Azcapotzalco.

- <http://relinguistica.azc.uam.mx/no003/articulos/art01.html>(con acceso el 28.11.2020)
- Carlino, P. (2002). “¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad?” *Revista Iberoamericana de educación*, OEI. www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/.../23_01_Carlino.pdf (con acceso el 28.11.2020)
- (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (2005). Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, Internet y criticidad, Congreso Nacional Cátedra UNESCO, “Leer y escribir en un mundo cambiante”, Concepción, Universidad de Concepción, en: <http://www2.udec.cl/catedraunesco/05CASSANY.pdf> (con acceso el 28.11.2020).
- Conaculta (2015). “Encuesta nacional de lectura y escritura 2015-2018”, en https://observatorio.librosmexico.mx/files/encuesta_nacional_2015.pdf (con acceso el 28.11.2020).
- Cornaire, C. et Raymond, P. M. (1999). *La production écrite*, Paris: CLE International.
- Ferreiro, E. (2000). “Leer y escribir en un mundo cambiante”, conferencia presentada en la sesión plenaria del 26^o Congreso de la Unión Internacional de Editores, México, Cinvestav. <http://www.atencapital.org.ar/sites/default/files/Leeryescribirenunmundocambiante.pdf> (con acceso el 28.11.2020).
- Eterstein, C. y Lesot, A. (2001). *Les nouvelles pratiques du français*, Paris: Hatier.
- Lyons, J. (1968). *Introduction to Theoretical Linguistics*, Cambridge: CUP.
- Green, S. (2000). *New Perspectives on Teaching and Learning Modern Languages*, pp. 105-114. Britain: Cromwell Press LTD.
- Moirand, S. (1979). *Situation de l'écrit*, Paris: CLE International.

- Peytard, J. (1982). *Littérature en classe de Langue*, Paris: Didier.
- Van Dijk, Teun A. et Kintsch. Walter (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*, New York: Academic Press inc.
- Marco Común Europeo de referencia par las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (2002). Madrid: Consejo de Europa (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte) (https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf). (con acceso el 28.11.2020).
- Radio France International, <http://www.rfi.fr/> (con acceso el 28.11.2020).
- Agence Universitaire de la Francophonie. www.auf.org (con acceso el 28.11.2020).
- “La délégation générale à la langue et aux langues de France”. <https://journals.openedition.org/trivium/552> (con acceso el 28.11.2020).
- TV 5 Monde. <http://www.tv5monde.com/> (con acceso el 28.11.2020).
- Exercices interactifs. https://www.ccdmd.qc.ca/fr/exercices_interactifs/ (con acceso el 28.11.2020).
- La dissertation en quatre exercices. http://www.ccdmd.qc.ca/fr/franc/epreuve_dissertation.html?sect=Epreuve (con acceso el 28.11.2020).
- INEE (2015a). Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA). Resultados nacionales 2015. www.planea.sep.gob.mx (con acceso el 28.11.2020).
- INEE (2015b). Resultados nacionales 2015. Lenguaje y Comunicación, fascículo 9, en: http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2015/PlaneaFasciculo_9.pdf (con acceso el 28.11.2020).

CAPÍTULO III

UN CENTRO DE ESCRITURA PARA LA UAM-AZCAPOTZALCO

Margarita Alegría de la Colina

Alejandro Caamaño Tomás

Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco

INTRODUCCIÓN

No es privativo de nuestra universidad el hecho de que los alumnos de reciente ingreso presenten, en general, serias deficiencias en el manejo del lenguaje, tanto respecto a la comprensión lectora, como a la producción de escritos en los que manifiesten su pensamiento, sobre todo como producto del análisis y la crítica. Es una cadena de factores la que propicia que quienes ingresan a los estudios superiores no alcancen un nivel satisfactorio de lectura y escritura, y que las deficiencias en tales habilidades puedan llegar a ser arrastradas a través de toda la vida. Junto a estas carencias del lenguaje estarían, igualmente, en los primeros puestos de esta lista, las insuficiencias en el proceso del aprendizaje y la captación del conocimiento. En definitiva, un coctel letal para el desempeño lectoescriptor de nuestros estudiantes universitarios.

En América Latina, han sido numerosos los expertos que han alzado la voz contra estas inhabilidades y han hecho diversas propuestas buscando paliar este problema en

distintos ámbitos de la educación superior, mediante estrategias didácticas de mayor o menor eficacia que inciden puntual o decididamente en la formación lectoescritural de los universitarios.

Son varios los objetivos de esta investigación. En primer lugar, pretendemos plantear diversos puntos de vista sobre el lenguaje, la lectura y la escritura, y acerca de algunos problemas sobre su aprendizaje, a la vez que mostrar algunos proyectos implementados. En segundo lugar, como paso previo a nuestra propuesta sobre la enseñanza de la lectoescritura, presentaremos los centros de escritura, que son herramientas eficaces de apoyo didáctico individualizado, y ejemplificaremos su expansión en algunas instituciones educativas de nivel superior de varios países. Por último, y como objetivo principal, haremos la propuesta de un centro de escritura para la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco, considerando la idoneidad de estos centros para nuestra universidad, el perfil de nuestros alumnos y las necesidades de la currícula institucional.

LENGUAJE, LECTURA Y ESCRITURA, Y APRENDIZAJE

En 2004, Gloria Fariñas León publicó el libro *Maestro. Para una didáctica del aprender a aprender (Un punto de vista histórico culturalista)*. En él, hace referencia al poder del aprendizaje de sistemas generalizados sobre el crecimiento humano y analiza indicadores que, según ella, pueden servir para caracterizar las combinaciones de las estrategias y estilos de crecimiento personal y el dominio de conocimientos específicos. La autora busca formas estratégicas de apropiación de la cultura y así concibe las habilidades conformadoras del desarrollo personal (HCDF).

Las habilidades de esta naturaleza, que para Fariñas vertebran la estrategia de aprender para aprender,¹⁴ son clasificadas por la autora de la siguiente manera:

- Grupo I. Habilidades relacionadas con el planteamiento y consecución de metas personales y la organización temporal de la vida.
- Grupo II. Habilidades relativas a la comprensión y búsqueda de información.
- Grupo III. Habilidades relativas a la expresión, la comunicación.
- Grupo IV. Habilidades relacionadas con el planteamiento y solución de problemas.

Para conseguir las habilidades de los cuatro grupos, es necesaria la lengua como sistema de mediación. La consecución de las HCDP favorece el aprender a aprender porque este tiene el signo de la unificación, ya que no subordina ningún campo particular como lo hace el aprendizaje por conceptos.

Igualmente, nos interesa destacar aquí las consideraciones que hace Fariñas sobre la lectura y la escritura. La comprensión lectora es esencial en el proceso de aprendizaje en cuanto a que favorece el intercambio de pensamiento entre pensadores y autores de muy distintas posiciones en su apreciación de la realidad. Por otro lado, haciendo referencia a Bozhovich, apunta que “se puede hablar de un aprendizaje pleno de los conocimientos, solo cuando estos se transforman en puntos de vista, cuando cambia la concepción del estudiante sobre la realidad y su actitud ante esta (...)” (2004: 46).

¹⁴ Se refiere al concepto acuñado por Lev Vigotsky (1995), quien consideró que la zona es la distancia entre el nivel de desarrollo real de un individuo cuando resuelve un problema por sí mismo y el potencial, cuando lo hace con la dirección de alguien que conoce más al respecto, como su profesor o un compañero más capaz en el área de conocimiento de que se trate.

Entra en juego en el ámbito del aprendizaje la eficiencia verbal en la comunicación del aprendiz con los otros y consigo mismo; es decir, la elaboración verbal interna y externa que depende del poder de la palabra, porque “comprender la palabra y sus asociaciones (textos orales y escritos) nos permite penetrar en la inmensidad del universo, ascender hacia sus complejidades, descender hacia lo simple y movernos en la historia hacia atrás, adelante o quizás en el presente” (2004: 1).

Por su parte, Guillermo Jaim Etcheverry, quien fuera rector de la Universidad de Buenos Aires entre 2002 y 2006, hace referencia a la decadencia del lenguaje y a la desvalorización del debate público entre otras pérdidas de la educación en su país, Argentina, las cuales podemos identificar como propias de México en ese mismo periodo y aún en este, ya avanzado el siglo XXI. Al respecto, afirma Jaim Etcheverry que “solo cuando nuestras preferencias y proyectos atraviesan la prueba de la discusión, llegamos a entender lo que sabemos y lo que todavía nos falta saber” (1999: 162), y lamenta que haya pocas personas “jóvenes y no tanto” capaces de mantener una idea lineal guiada por el texto y de retener algo de lo que hayan leído.

Asegura Jaim que manejar mal el propio idioma lleva a aprender y razonar menos y que, entre las características de la nueva ignorancia, están la “incapacidad de hablar y de escribir, pobreza del lenguaje, expresión mediante interjecciones, frases hechas y eslóganes” (1999: 164). Preocupa a este autor la ineptitud de las nuevas generaciones para enfrentar los retos que la vida impone, porque siendo el lenguaje un fenómeno cultural, un producto social “por la palabra, el hombre intenta comprender el mundo; provisto de la palabra, se lanza a la aventura de pensarlo y, con la palabra, expresa la concepción que se forma sobre los otros y sobre las cosas” (1999: 165).

Es en esa línea que Carlos Lomas propone que lo que hay que enseñar en las clases de lengua es a “hacer cosas con palabras”, a trabajar con un repertorio de procedimientos expresivos y comprensivos “orientado a afianzar y fomentar las competencias discursivas de los aprendices” (1999: 187). En el caso de las universidades, la exigencia es comprender, apprehender y producir discursos académicos. En consecuencia, los alumnos se deben habilitar en la producción de explicaciones, narraciones, descripciones y, sobre todo, argumentaciones.

Lomas está con quienes consideran que el objetivo esencial de la educación lingüística es el aprendizaje de competencias comunicativas (de un hacer cosas con palabras); o sea, que en el aprendizaje escolar debe experimentarse una apprehensión “gradual de las destrezas comunicativas habituales en la vida de las personas (hablar, escuchar, leer, entender lo que se lee, escribir...)” (2014: 11).

En las reflexiones de este autor está presente también el enfoque culturalista, de aquí que se refiera a la realidad actual en la que los jóvenes están en contacto con los (hiper) textos de la cultura de masas y a la gran cantidad de información que ofrece la Internet, por lo que se han visto afectadas las formas, los canales de información tradicionales y los contextos en los que se transmite el conocimiento cultural en cada sociedad. Esto, señala Lomas, es innegable e impacta también en el ámbito educativo, por eso enfatiza:

Los *enfoques comunicativos* de la educación lingüística, cuyos fundamentos se difunden en los años ochenta del siglo pasado, insisten en este sentido en la idea de orientar la enseñanza del lenguaje al aprendizaje de los conocimientos, de las habilidades, de las estrategias y de las actitudes que contribuyen a la adquisición y al desarrollo de la *competencia comunicativa* de las personas (2014: 12).

Como ya habíamos señalado, en América Latina se están haciendo serios esfuerzos para aliviar este problema en distintos ámbitos de la educación superior. En la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá se propuso en 2007 un Modelo de Escritura Óptima (MEOP), del que da cuenta Adriana María Salazar Sierra, en su libro, *Escritura, pedagogía y universidad. Hacia un modelo de escritura óptima*, con base en postulados de la psicología cognitiva, el análisis del discurso y la pedagogía conceptual. Desde esta última, tomaron en cuenta las tres dimensiones del ser humano: cognitiva, afectiva y expresiva; o sea, conocer a partir de instrumentos como nociones, proposiciones, conceptos y categorías puestos en juego a través de operaciones de inducción y deducción; desde lo afectivo, a partir de emociones, sentimientos, actitudes, valores y principios; desde lo expresivo, porque el ser humano traduce sus ideas y sentimientos a algún lenguaje, pues “los aspectos afectivos activan los cognitivos y los comunicativos” (2007: 229). La MEOP intenta reproducir un modelo computacional del escritor óptimo con un elemento de entrada, un proceso y unos elementos de salida. Siguiendo a Popper, se presenta el plan de un modelo inicial, una hipótesis provisional, un proceso de eliminación de errores y un nuevo problema, con el que pretenden abordar el fenómeno de cómo leer para escribir y escribir para dar cuenta de la lectura.

Por su parte Paula Carlino, docente de la Universidad de San Martín en Buenos Aires, Argentina, retoma el programa “Escribir en las asignaturas” de la Universidad de Cornell (Estados Unidos) para plantear el enfoque de la alfabetización académica, considerándolo como “el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad” (2005: 13), en el entendido de que producir e interpretar el lenguaje escrito no son operaciones que concluyan al ingre-

sar a la educación superior, ya que “la diversidad de temas, clases de textos, propósitos, destinatarios, reflexiones implícadas y contextos en los que se lee y se escribe plantean siempre a quien inicia en ellos nuevos desafíos y exigen continuar aprendiendo a leer y escribir” (2003: 410). Carlinio aclara que la palabra “alfabetización” es traducción directa de *literacy*, que puede entenderse también como “cultura escrita”.

Gregorio Hernández Zamora, docente de la Universidad Autónoma Metropolitana, publicó en línea el libro, *Literacidad académica* en el que considera que todo graduado universitario debe ser un especialista capacitado en la teoría y la práctica de la disciplina en la que se haya formado como profesionista; un miembro consciente, crítico y participativo de su comunidad local, nacional y global, como ciudadano, y un individuo con valores éticos, saberes culturales y capacidades personales de pensamiento y comunicación, como ser humano. En cuanto a sus habilidades como persona letrada, nos dice Hernández, un universitario debe ser alguien capaz de elaborar explicaciones ordenadas, interpretaciones fundamentadas, argumentos lógicos y análisis abstractos.

Los autores citados son importantes botones de muestra respecto a las reflexiones de hoy acerca de lectoescritura y el aprendizaje. En todos los casos, se plantea la necesidad de que los universitarios se habiliten en el lenguaje tanto para la comprensión lectora, como para la manifestación de sus pensamientos y sus ideas producto del análisis y la crítica, ya que dicha tarea no se logra de la noche a la mañana. En general, los cursos específicos de lectura y escritura se programan para un tiempo limitado y, en muchos casos, los docentes los siguen impartiendo a partir de la gramática normativa, de tal manera que el desarrollo eficiente de los alumnos en las distintas materias (UEA las llamamos en la UAM) del plan de estudios, se ve obstaculizado por las deficiencias no superadas en el terreno lingüístico-comunicativo.

Para continuar apoyando a los alumnos durante su formación profesional, más allá de las materias o UEA respectivas integradas en los planes y programas, se han planteado diversas estrategias que parecen tener resultados de escasa incidencia en el problema, debido, entre otras razones, a los tiempos mínimos dedicados y a la deficiente o nula observación de las necesidades personales de cada alumno; lo que nos obliga a formular otros planteamientos que puedan extenderse en el tiempo, eliminando los alcances temporales de las estrategias remediales de apoyo, y que puedan incidir de modo firme en las insuficiencias de cada uno de los alumnos.

CENTROS DE ESCRITURA: UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA

Los centros de escritura tienen su origen en Norteamérica, en los primeros decenios del siglo xx, y son utilizados como una herramienta docente más que pudiera ayudar a los estudiantes a corregir problemas específicos de la lengua (Boquet, 1999); como ortográficos o de puntuación. Eran, en sus comienzos, un instrumento de acción meramente puntual y con un alcance limitado.¹⁵

A partir de mediados del siglo pasado, en una iniciativa de algunas universidades de Estados Unidos y del Reino Unido, comenzaron a crearse diversas corrientes de estudio de la escritura en instituciones de educación superior, lo que

¹⁵ Son muchas las denominaciones que estos espacios han tenido: college lab, escuela de escritura, laboratorios, clínicas (...). Con respecto a estos dos últimos, se ha dicho (Waller, 2002) que mientras el laboratorio invita a pensar en una conexión científica, el término clínica tiene reminiscencias médicas, lo que en principio alejaría a estos vocablos del necesario sentido lingüístico. Sin embargo, ambos aluden a la idea de la ayuda profesional que necesitan los estudiantes que a estos centros acuden: lo que uniría significativamente a ambas palabras sería el apoyo a la escritura.

trajo como resultado los que son los primeros programas institucionalizados de escritura en la universidad. Esto se debió, en gran medida, a las evoluciones producidas en la mentalidad pedagógica sobre la enseñanza del lenguaje a causa de los cambios de paradigmas psicológicos aplicados a la educación: el declive del paradigma imperante hasta finales de la década de los años 50, el conductismo, supuso el surgimiento del paradigma cognitivo y, en consecuencia, un cambio de rumbo en la enseñanza del lenguaje. Como afirman Arango, Pico y Murillo: “En su evolución, los centros de escritura son evidencia de esta transición hacia una conciencia de que el aprendizaje del lenguaje va más allá del entorno académico y de que, de hecho, está íntimamente ligado con la sociedad y con la comunicación. Con ello, no se debe *aprender estructuras*, sino *desarrollar habilidades*” (2017: 875).

Los efectos de estas iniciativas pudieron verse pocos años después: surgió una gran cantidad de centros de muy diferentes conformaciones,¹⁶ al igual que los métodos de enseñanza que allí comenzaron a aplicarse; pero siempre con la mente puesta en un objetivo: el impulso de la alfabetización académica.

Una de las definiciones del concepto de los centros de escritura es la que aporta la destacada estudiosa de dichos espacios, Muriel Harris:

¹⁶ Peter Carino corrobora la existencia de centros anteriores a los años 70, sin embargo, como podemos ver, sus condiciones eran muy distintas a los centros actuales, al igual que la concepción de su discurso: “*Though not early as numerous as today, centers (usually established under the name labor clinic) did exist before 1970, and references to them do historical texts in composition. Writing center discourse, however, has largely ignored early centers or has monolithically represented them as deficient. When they have mentioned, they have been constructed as poor cousins of English departments, stereotypical ‘remedial fix-it shops’ where an unenlightened staff administers current-traditional pedagogy to underprepared and poorly regarded students*” (1995: 103).

Writing centers exist in a variety of shapes, sizes, and settings. Typically, they are part of a writing program or learning center and serve the entire school, both at the secondary and college levels. Although writing centers may differ in size, specific services, source of staffing, and organization procedures, they share the following approaches (...) (1988: 1).

Harris los describe a partir de la pormenorización de sus elementos más definitorios: en ellos se ofrecen tutorías personalizadas; los tutores son colaboradores y entrenadores, no maestros; las necesidades individuales de cada estudiante son el foco de la tutoría; se fomenta la experimentación y la práctica; los escritores trabajan en la escritura de una variedad de cursos y, por último, destaca que los centros de escritura están disponibles para los estudiantes en todos los niveles de dominio de la escritura.

No obstante, Stephen North refiere el propósito más concluyente de los centros de escritura: “(...) *in a writing center the object is to make sure that writers, and not necessarily their texts, are what get changed by instruction. In axiom form it goes like this: Our job is to produce better writers, not better writing*” (1984: 438). Si los orígenes de estos centros parecen causar cierta polémica entre los especialistas, la finalidad última de estos espacios parece lograr un total consenso: los alumnos, la asistencia individualizada para cada uno y su desarrollo como escritores; partiendo de la base de que ninguno de los que ingresaban a las instituciones superiores estaban preparados en etapas anteriores para la escritura académica; pero que tampoco su formación lectoescritora mejoraba en su período universitario.

De manera general, la intervención tutorial en los centros puede tener múltiples facetas: al comenzar el proceso de escritura, el estudiante puede acudir a los centros de escritura y obtener ayuda y asesoramiento; también después de redactar un borrador; al realizar una revisión que le haya solicitado

un profesor; para corregir trabajos ya concluidos, etcétera. En cualquiera de estos procesos, los tutores se adaptan a las necesidades de los alumnos, trabajan en colaboración con ellos y los ayudan a desarrollar sus ideas y a descubrir otras nuevas.

En las últimas décadas, los centros de escritura han prosperado como un instrumento pedagógico de enorme fuerza:

Prueba de ello son las numerosas iniciativas y redes que vinculan a los diferentes centros de escritura que se han generado recientemente en Latinoamérica con organizaciones alrededor del mundo, como la Asociación Internacional de Centros de Escritura, Asociación Europea de Centros de Escritura, la Alianza de Centros de Escritura del Norte de África y del Medio Oriente y la Red Latinoamericana de Centros y Programas de Escritura, entre otros. De hecho, en Estados Unidos, al día de hoy, podemos encontrar alrededor de una docena de asociaciones regionales que sirven como punto de encuentro para estos centros (Arango, Pico y Murillo, 2017: 874-875).

Por ejemplo, en España, Colombia o México, generalmente mediante la integración en estas redes comentadas, se han hecho esfuerzos en los últimos años para incorporar a las instituciones centros de escritura que palién las carencias escritoras y para avanzar en una obligada alfabetización académica, lo que ha permitido su consolidación. Y estos, como veremos en unos pocos ejemplos, mantienen las líneas generales de actuación y los fines para los que fueron creados.

En España, nos encontramos con centros de escritura en universidades de larga tradición y prestigio, como la Escuela de Escritura de la Universidad de Alcalá de Henares, que ofrece talleres y cursos presenciales y online de creación literaria, de redacción y corrección lingüística. O el Centro de Escritura de la Universidad Autónoma de Madrid, que ofrece tutorías de escritura presenciales, consul-

tas lingüísticas en línea, recursos para la escritura académica y talleres de escritura; con un ejercicio individualizado y dirigido a la mejora del proceso de escritura.

Calle Álvarez (2017) indica que, en Colombia, tanto las instituciones académicas como los entes gubernamentales han puesto un gran empeño en el fortalecimiento de la lectura y la escritura de los estudiantes, y que algunas instituciones de educación superior han ido incorporando centros de escritura. El primero de ellos fue el de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali, en 2008. En este trabajo, se describen 19 centros de escritura, lo que da idea del avance de estos espacios en la enseñanza de la escritura en el país sudamericano.

El Centro para el Aprendizaje de la Escritura Académica y el Pensamiento Crítico, de la Universidad de las Américas de Puebla, está dirigido a “estudiantes de licenciatura y posgrado, profesores y personal administrativo que buscan mejorar sus habilidades discursivas o resolver dudas acerca de temas específicos del proceso de la escritura académica”; pues afirman que la redefinición del lenguaje en la educación busca que la escritura represente los discursos disciplinares.

También en México, en la Unidad Cuajimalpa de la Universidad Autónoma Metropolitana, se encuentra el Centro de Escritura y Argumentación (CEA), tanto en la lengua española como en otras. En sus palabras: “Es un lugar estratégico de ayuda y colaboración para toda la comunidad universitaria en la formación de alumnos en los ámbitos vinculados a los procesos de escritura”. Su apoyo académico está basado en tres cursos: uno que ayuda a fortalecer las habilidades básicas de escritura y el uso adecuado de los componentes lingüísticos; la adquisición de las destrezas tanto en la redacción como en los componentes lingüísticos, y un tercero que busca perfeccionar lo conseguido en los dos anteriores. En nuestro país, además de los mencionados, existen centros semejantes

en otras instituciones como el Escritorio académico UNAM y el Centro de recursos de escritura del Tecnológico de Monterrey.

EL CENTRO DE ESCRITURA DE LA UAM-AZCAPOTZALCO

Somos conscientes de la ardua labor que supone la creación de un centro de escritura: desde el estudio de las necesidades de la institución y sus posibilidades de apoyo al proyecto, hasta el diseño de la planeación, actividades, aspectos técnicos y materiales, etcétera; sin olvidar la formación de los tutores, la evaluación y seguimiento del trabajo en el centro, la comunicación de resultados (...). Sin embargo, y con la esperanza puesta en la valiosa ayuda que podamos recibir de otros centros, queremos ahora sentar las bases teórico-metodológicas, a grandes rasgos, de lo que será nuestra acción futura.

A continuación, presentamos los cuatro ejes rectores del futuro centro de escritura: la tutoría entre pares, como actividad sustantiva del programa del centro; el perfil de los alumnos tutores; el papel de los docentes en el proceso tutorial, y, por último, el marco teórico en el que sustentaremos las acciones del centro de escritura.

No obstante, debemos antes ofrecer dos grupos de datos que mostrarán, más allá de las evidencias del día a día en las aulas, la necesidad de nuestro proyecto: el primero de ellos es el perfil de estudiantes de nuevo ingreso correspondientes al Informe del Perfil de los Estudiantes de Nuevo Ingreso del año 2016 —último informe publicado del perfil de los aspirantes a las tres Divisiones de la Unidad Azcapotzalco—; el segundo, más importante todavía, los resultados de los exámenes de ingreso de las pruebas de comprensión lectora y comunicación escrita de los alumnos de licenciatura de los años 2017 y 2018 de la División de Ciencias Sociales y Humanidades, que comprende las carreras de Economía, Sociología, Derecho y Administración.

En lo referente a la primera información, en cuanto a la edad de los candidatos, el mayor porcentaje corresponde a jóvenes entre 16 y 20 años (63.6%), seguido por un 29.5% de los alumnos entre 21 y 25 años. De igual manera, el 96.7% son personas solteras y el 96.4% no tienen hijos. Pero, lo que para nuestro caso es más importante, el 75% de ellos proviene de instituciones públicas de educación media superior:

Entre las que se encuentran el Colegio de Bachilleres (18.1 por ciento), el Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos del Instituto Politécnico Nacional (10.3 por ciento) y de alguna institución perteneciente a la Dirección General de Educación Tecnológica e Industrial (DGETI) (10.1 por ciento). El resto cursaron sus estudios de instituciones privadas (p. 15).

Los datos de procedencia de los estudiantes tienen una conocida y rápida lectura: la educación media superior pública en nuestro país, por motivos que ahora no vienen al caso, tiene serias deficiencias en la enseñanza de la lectoescritura.

Sobre los resultados de las pruebas de ingreso de los aspirantes en 2017 y 2018 de la División de Ciencias Sociales y Humanidades, en la Tabla 1 se muestran los datos sobre la comprensión lectora (Análisis de textos, Síntesis de textos, Interpretar e inferir sobre fragmentos de textos, Realización de juicios sobre textos) y la comunicación escrita (Uso de ortografía, Elementos y reglas gramaticales, Sintaxis, Análisis y producción de enunciados gramaticalmente correctos vs. Incorrectos, Pragmática, Semántica, Manejo del vocabulario, Comunicación formal e informal).

Estos pobres resultados —notoriamente peores en la comunicación escrita que en la comprensión lectora— se deben a un conjunto de errores provocados por factores de diversa naturaleza, aunque de índole eminentemente educacional; incorrecciones que, desgraciadamente, observamos en la práctica lectoescritora cotidiana en las aulas de la educación media

Tabla 1.

Estado del aspirante		Porcentaje de aciertos en comprensión lectora
		Media
Primer proceso de selección de 2017	NO aceptado	45.49
	Aceptado	60.19
Segundo proceso de selección de 2017	NO aceptado	54.92
	Aceptado	69.76
Primer proceso de selección de 2018	NO aceptado	43.71
	Aceptado	58.92
Segundo proceso de selección de 2018	NO aceptado	53.23
	Aceptado	69.69

Estado del aspirante		Porcentaje de aciertos en comunicación escrita
		Media
Primer proceso de selección de 2017	NO aceptado	46.29
	Aceptado	61.69
Segundo proceso de selección de 2017	NO aceptado	40.85
	Aceptado	59.37
Primer proceso de selección de 2018	NO aceptado	40.15
	Aceptado	55.56
Segundo proceso de selección de 2018	NO aceptado	35.76
	Aceptado	52.68

superior en nuestro país y que son reproducidas en la práctica en las instituciones de educación superior: desconocimiento generalizado de los géneros discursivos habituales en la escritura académica, pobreza léxica, errores acentuales y en la puntuación textual, falta de concordancia y cohesión textuales, etcétera.

No es nuestra intención ahondar en las causas, sino proponer soluciones que palién estas deficiencias que, en un alto porcentaje, siguen irresolutas a lo largo de la vida universitaria y posuniversitaria de los alumnos. Es nuestro objetivo acercar dichas soluciones a los alumnos de la División de Ciencias Sociales y Humanidades de la UAM Azcapotzalco, en primera instancia, y también a los profesores que soliciten nuestro apoyo; porque, si bien es cierto que son más evidentes las carencias de nuestros alumnos, también se descubren en los textos de los docentes y se dejan sentir en su práctica en el aula.

Como ya hemos comentado anteriormente, son numerosas las actividades o servicios ofrecidos en los centros de escritura: desde tutorías y prácticas de capacitación de tutores, evaluación de escritura y talleres, hasta bibliotecas, líneas telefónicas y consultas de gramática en línea, concursos de escritura, seminarios, conferencias, tertulias literarias, etcétera.

Nuestra propuesta está dirigida a la práctica de la actividad conocida como “tutoría entre pares” (*peer-tutoring*), que es uno de los procedimientos habituales hoy en día en una buena parte de los centros de escritura y cuyo propósito ha sido, además de incorporar un proceso de enseñanza personalizada, eliminar las relaciones jerárquicas tradicionales entre estudiante y profesor. Es un aprendizaje colaborativo cuyos beneficios pueden ser de mayor alcance: “(...) a través del uso del aprendizaje colaborativo, y justamente debido al hecho de que establecen relación con sus pares, los estudiantes no solo aprenden acerca de una disciplina específica, sino que ejer-

citan su capacidad comunicativa” (Arango, Pico y Murillo, 2017: 879).

No obstante, los investigadores señalan aun mayores ventajas. Durán Gisbert nos dice que “las prácticas de ayuda entre iguales son interesantes porque dan valor educativo a las interacciones entre alumnos, ofrecen oportunidades de aprendizaje para los alumnos ayudados y desarrollan valores de solidaridad y sociabilidad” (2006: 2). Y Cardozo-Orti afirma lo siguiente sobre otros beneficios de este acompañamiento tutorial:

En el mismo sentido, el aprendizaje basado en problemas, como estrategia de aprendizaje dentro de la tutoría entre pares, permite aumentar el vocabulario técnico y el juicio crítico, mejorar la capacidad para resolver problemas, valorizar y jerarquizar el trabajo en grupo.(...) Por otra parte, el modelo de aprendizaje entre pares retroalimenta la exploración de nuevos dominios, a partir de los diferentes niveles de aprendizaje de los estudiantes, y se ha determinado que la creación de un modelo de tipo relacional constructivista entre iguales permite al estudiante tutor asumir una función mediadora, que posibilita que los tutelados aprendan a aprender y mejoren su rendimiento académico (2011: 2).

Pero también los estudios revelan que esta práctica favorece una mejor competitividad entre los estudiantes, pues permite que estos puedan, mediante el logro de nuevas competencias y como parte de una formación integral, hacer frente a los requisitos de un mundo cada vez más globalizado y tecnificado, y en el que las nuevas ofertas de formación están en mayor consonancia con las necesidades sociales.

Aunque, como hemos dicho, será esta actividad la que ocupe la mayor parte del tiempo durante la asistencia a los alum-

nos, no se descarta que puedan, en paralelo, implementarse otras herramientas que complementen el trabajo de las tutorías.

El perfil del alumno, tutor del centro, va a estar basado en los siguientes criterios de selección:

- Se seleccionarán de los grupos de la UEA Lectura y escritura, los alumnos que destaquen por sus habilidades escritoras.
- Se observarán las habilidades psicopersonales necesarias para poder interrelacionarse con sus pares; para poder afrontar el contacto con otros alumnos en un trabajo continuo y exigente, fuera de las pautas tradicionales de autoridad.
- También se observarán las capacidades de poder realizar un trabajo en equipo, pues el trabajo de un tutor deberá ser compartido no solo con el alumno, sino también con los profesores que evalúen la tutoría.
- En vistas de la dificultad de contar con una remuneración del trabajo de tutorías, se piensa que los tutores se integren al centro de escritura a través de un proyecto de Servicio Social pensado para el caso.

Con respecto a las interacciones entre ambos tipos de estudiantes, los resultados de las investigaciones parecen confirmar que las oportunidades de aprendizaje se dan por igual a ambas partes, siempre que se diseñe una acción que no olvide a los dos actores y que dichas prácticas estén inscritas en un marco que pueda ser evaluable. El alumno que media en los trabajos debe adoptar una disposición que favorezca la reflexión sobre las prácticas que va a llevar a cabo, con el fin de que su intervención consiga los mejores resultados formativos para su pupilo, para él y para la comunidad académica, pues el amplio esfuerzo formativo redundará en beneficio de una colectividad que se unirá desde la solidaridad y el compromiso de sus miembros.

Por otra parte, en este proceso, es igualmente imprescindible tener en cuenta el papel que los profesores tienen en el acompañamiento o guía de las tutorías y los tutores, desempeñando actividades del siguiente orden:

- Aportar el diseño de las tareas de escritura.
- Organizar reuniones con los tutores en las que se pueden comentar las tareas de escritura.
- Valorar el desempeño de los tutores, despejar sus dudas y aportarles confianza en el desempeño de su labor, además de valorar el avance de los alumnos tutorados.

Estos deben proveer a los tutores de herramientas con las que desarrollar efectivamente su labor, sabiendo reconocer sus virtudes y conocimientos, reforzando su confianza para un aprendizaje colaborativo, en un clima de respeto y valoración de su esfuerzo. Es, sin lugar a dudas, el trabajo de los docentes, una importante tarea de mediación que debe reconocer dichas tutorías como un valioso complemento a las demás actividades del profesor.

El marco teórico en el que se inserta nuestra propuesta es la literacidad académica que se identifica con la alfabetización académica y con las habilidades conformadoras del desarrollo personal en cuanto a que plantean un enfoque cultural a las actividades de lectura y escritura, considerando el contexto en el que dichas prácticas se desarrollen, como ya ha sido expuesto.

En nuestro caso concreto, son muy importantes las consideraciones de estudiosos que han reflexionado específicamente acerca de la lectura y la escritura en la universidad en el marco de las distintas disciplinas, tomando en cuenta concretamente el ámbito de las ciencias sociales y las humanidades en un principio; pero con miras a hacer extensiva nuestra propuesta a las ciencias básicas y la ingeniería y a las ciencias y

artes para el diseño de las que se ocupan las otras dos divisiones académicas de la Unidad Azcapotzalco de la UAM.

Se ha señalado que los modos de lectura y escritura en la universidad deben considerar las diferencias entre las disciplinas, por lo que se debe entender estas actividades como constitutivas de los discursos de cada campo del saber (Carlino, 2007: 3); por lo que el modelo de programa con el que pretendemos hacer extensiva esta alfabetización académica es el conocido como “Escritura en las disciplinas” (*Writing in the disciplines*, WID), que estuvo hasta principios de los años 90 asociado a otro movimiento conocido como “Escritura a través del currículum” (*Writing Across the Curriculum*, WAC). La Escritura en las disciplinas considera que cada disciplina tiene prácticas discursivas propias, por lo que se debe aprender a escribir en el discurso particular de cada campo del saber.

No se puede negar las dificultades de quienes inician una carrera universitaria para identificar los géneros discursivos académicos propios de las distintas disciplinas, tampoco la problemática que se genera por la brecha entre lo que los profesores esperan de los alumnos y los que estos son capaces de conseguir en el ámbito de la lectoescritura. Consideramos, como lo hace Carlino (2007), que las dificultades enfrentadas por los alumnos que ingresan a la universidad para incluirse en el discurso de sus distintas asignaturas son, en muchas ocasiones, la causa de su poco rendimiento e incluso de su deserción escolar. Es por esto que la práctica de la lectura y la escritura orientada por los docentes especialistas para la comprensión de textos propios de las distintas disciplinas es de primordial importancia en la universidad. Ciertamente, la dificultad e incluso imposibilidad de los universitarios para leer y escribir con eficiencia, tiene que ver con el hecho de encontrarse de pronto ante modos discursivos propios de disciplinas en las que no habían sido habilitados, de aquí que no solo sean necesarias las UEA de lectura y escritura que en nuestro

caso únicamente se imparten en los dos primeros trimestres de las licenciaturas de la División de Ciencias Sociales y Humanidades (DCSH),¹⁷ sino que se requiere de apoyo en dichas prácticas a lo largo de la formación profesional.

Por otra parte, la habilitación de los alumnos para leer y escribir en sus respectivas disciplinas de manera eficiente es muy importante como herramienta epistémica, que sin duda ayuda a potenciar el aprendizaje. Leer para aprender y escribir para aportar a la reflexión, al análisis y la crítica en el terreno de competencia, garantiza una formación más sólida del futuro profesionista. Sin duda un lector en determinado campo del saber, debe ser capaz de insertarse con éxito en la comunidad discursiva correspondiente. Carlino ha señalado con acierto que:

Explorar las prácticas de lectura y escritura que promueven las cátedras, y las representaciones que tienen sobre ellas profesores y estudiantes, no solo aporta a caracterizar las culturas académicas de nuestras universidades (...) También permite comprender mejor los problemas que se han ‘diagnosticado’ en los alumnos, comprensión necesaria para revisar las políticas y prácticas educativas de modo que resulten favorecedoras del aprendizaje y retención estudiantil (2007: 9).

En la sociedad actual los jóvenes deben ser preparados para enfrentar un mundo real muy complejo y conviene señalar que la formación general del alumnado se debe orientar a dotarlo de competencias que le permitan hacer frente a tales desafíos (Tapia, Burdiles y Arancibia, 2003).

¹⁷ En la Ciencias Básicas e Ingeniería (DCBI) son UEA optativas, y en la de Ciencias y Artes para el Diseño (DCYAD) están ausentes.

BIBLIOGRAFÍA Y FUENTES VIRTUALES

- Arango, L., Pico, A. y Murillo, J. (2017). “Los centros de escritura: entre nivelación académica y construcción de conocimiento”. *Cuadernos de Pesquisa*, vol. 47, núm. 165, pp. 872-895. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/198053143882>
- Boquet, E. (1999). “Our Little Secret: A History of Writing Centers, Pre-To Post-Open Admissions”. *College Composition and Communication*, vol. 50, núm. 3, pp. 463-482. Recuperado de <http://digitalcommons.fairfield.edu/english-facultypubs/2>
- Calle, G. (2017). “Perspectiva de los centros de escritura en Colombia”. *Hallazgos*, vol. 14, núm. 28, pp. 145-172. <https://doaj.org/article/189fb17f2b3e44e7a6e85a490be6a-bf8> (con acceso el 28.11.2020).
- Cardozo-Orti, C. (2011). “Tutoría entre pares como una estrategia pedagógica universitaria”. *Educación y Educadores*, vol. 14, núm. 2, pp. 309-325. Recuperado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1926/25> (con acceso el 28.11.2020).
- Carlino, P. (1995). “Early Writing Centers: Towards a History”. *Writing Center Journal*, vol. 15, núm. 2, pp. 103-115.
- (2003). “Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles”. *Educere*, vol. 6, núm. 20, pp. 409-420. Recuperado de www.redalyc.org/pdf/356/35662008.pdf (con acceso el 28.11.2020).
- (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- (2007). “¿Qué nos dicen hoy las investigaciones internacionales sobre la escritura en la universidad?”. Conferencia invitada en el *I Encuentro Nacional de Discusión*

- sobre Políticas Institucionales para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura en la Educación Superior, Bogotá, Colombia.
- Cassany, D. (2016). “Redes Sociales para leer y escribir”. *Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación*. pp. 185-208. Ciudad de México, México: Fundación SM México.
- Durán, D. (2006). “Tutoría entre iguales: la diversidad en positivo”. *Aula de innovación educativa*, pp. 153-154, y 7-10. Barcelona: Revista *Aula*. <http://aula.grao.com/revistes/aula/153-tutoria-entre-iguales-algunas-practicas/tutoria-entre-iguales-la-diversidad-en-positivo> (con acceso el 28.11.2020).
- Fariñas, G. (2004). *Maestro. Para una didáctica del aprender a aprender (Un punto de vista histórico culturalista)*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Harris, M. (1988). SLATE (Support for the Learning and Teaching of English) Statement: The Concept of A Writing Center. <http://writingcenters.org/resources/starting-a-writing-cente/writing-center-concept> (con acceso el 28.11.2020).
- Hernández, G. (2016). *Literacidad académica*. Ciudad de México, México: UAM, Cuajimalpa. http://cua.uam.mx/pdfs/revistas_electronicas/libroselectronicos/2016/3literacidad/literacidad_web.pdf Autónoma (con acceso el 28.11.2020).
- Jaim, G. (1999). *La tragedia educativa*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Lomas, C. (1999). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona, España: Paidós.
- (2014). *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*. Ciudad de México, México: Flacso México/Octaedro.
- North, S. (1984). “The Idea of a Writing Center”. *College English*, vol. 46, núm. 5, pp. 433-446. <http://www.jstor.org/stable/377047> (con acceso el 28.11.2020).

- Salazar, A. M. (2007). *Escritura pedagógica y universidad. Hacia un modelo de escritura óptima*. Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- Tapia, M., Burdiles, G. y Arancibia, B. (2003). “Aplicación de una pauta diseñada para evaluar informes académicos universitarios”. *Revista Signos*, vol. 36, núm. 54, pp. 249-257. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342003005400009 (con acceso el 28.11.2020).
- Universidad Autónoma Metropolitana, Cuajimalpa. *Centro de Escritura y Argumentación* (CEA). http://escritura.cua.uam.mx/archivos_Madic/EvaluacionPreviaEspanolMA-DIC_2020.pdf (con acceso el 28.11.2020).
- Universidad de las Américas. *Centro para el Aprendizaje de la Escritura Académica y Pensamiento Crítico*. <https://www.udlap.mx/centrodeescritura/> (con acceso el 28.11.2020).
- Vigotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona, España: Paidós.
- Waller, S. (2002). *A brief history of university writing centers: variety and diversity*. www.newfoundations.com/History/WritingCtr.html (con acceso el 28.11.2020).

CAPÍTULO 1V

GUTENBERG MULTIMEDIA

Jorge Pérez-Grovas

Director de www.entretiempos.com

INTRODUCCIÓN

Uno de los atributos indiscutibles de los medios digitales y el Internet, es su capacidad para almacenar, distribuir y compartir información. Pero no sólo eso, pues este es quizá su nivel más primitivo. La virtud primordial consiste en que esta información puede también convertirse en conocimiento, goce estético y novedosas experiencias de lectura. Anteriormente sólo las universidades, bibliotecas y museos cumplían esta función esencial en el desarrollo de las civilizaciones. Por supuesto que en ocasiones resulta complicado definir qué conocimiento es positivo y cuál no, o como se define una experiencia estética y lectora.

Al navegar en el océano de la red digital, se pueden pescar tanto ballenas de sabiduría como minúsculos peces tóxicos; imágenes de una belleza indiscutible, o grotescos pastiches. Con la suficiente habilidad y paciencia, se pueden encontrar detalladas descripciones para construir bombas mortíferas o consejos para llevar una vida saludable, cursos sobre algoritmos o historia; visitas virtuales a las pinturas de *Lascaux* y a los museos más impresionantes, pero también horripilantes

y mortíferas obscenidades. Es un mar de contradicciones increíbles. Cada quien pesca lo que necesita y encuentra lo que quiere: pornografía gratuita o pequeñas dosis de sabiduría.

Así que, como tantas cosas relativas a la naturaleza humana, los beneficios o perjuicios del Internet dependen de la elección que como usuarios hagamos de su gran acervo de información, entretenimiento, conocimiento, cultura y también basura. Es probable que esta última ocupe una gran parte del ciberespacio, lo que parece increíble, tomando en cuenta que es una herramienta tecnológica que tiene apenas unas cuantas décadas en operación. Constatar que se ha convertido en recipiente virtual de tantas excreciones humanas resulta al menos paradójico. No lo es tanto por supuesto si consideramos que la revolución industrial que habría de conducir a la humanidad a una sociedad mejorada por la fiebre de progreso, tardó apenas un par de siglos en transformarse en el mayor riesgo a la civilización, debido a la gran cantidad de emisiones a la atmósfera que ha generado y al efecto invernadero que produce y ahora padecemos.

El Internet también está significando un peligro real frente a otras formas de expresión, arte, cultura y conocimiento. Una de ellas es el libro tal como lo conocemos en su forma moderna: receptáculo cuadrado o rectangular, pegado, engrapado o cosido que, a partir de la invención de la imprenta de Gutenberg, significó para la evolución del conocimiento humano un salto cualitativo y cuantitativo.

Es cierto que el libro, a diferencia de los soportes digitales, es un “universo autocontenido”, pues la ideas, pensamientos, metáforas, imágenes, fórmulas, historias, poesías o datos en él impresos, no requieren más que de la competencia del usuario o lector para ser interpretados. Cualquiera que sepa leer el idioma en que esté escrito podrá descifrarlo. No sucede lo mismo -al menos todavía- con los llamados libros electrónicos o digitales. Su desciframiento exige además de

la competencia lingüística del usuario, de un mediador tecnológico, llámese PC, tableta, móvil, o cualquier dispositivo electrónico con el software adecuado que permita su lectura. No obstante, los libros digitales, *eBooks*, así como las revistas y periódicos publicados en Internet, comienzan a ocupar un espacio importante en el universo de los lectores, introduciendo incluso el concepto del libro expandido. Esto ha significado también una modificación en la experiencia lectora, pues las páginas de los libros tradicionales han sido substituidas por el fenómeno al que podemos denominar página-pantalla. A lo que debemos adicionar el sonido, o audio, del que surge la experiencia de lectura de medios múltiples, o multimedia: texto-imagen-sonido. Esa es justamente la experiencia que se busca fomentar con los libros electrónicos y donde el libro expandido adquiere una nueva dimensión.

DESAFÍO DIGITAL

Los medios digitales multimedia son, en muchos sentidos, territorios inexplorados, sobre todo desde el punto de vista artístico y de conocimiento, pero también desde una perspectiva tecnológica. Esto es así porque al tratarse de medios híbridos que involucran una serie de disciplinas, apenas se encuentran en una etapa de consolidación de lenguajes, artificios, narrativas, poéticas, animaciones, códigos de interpretación, pero también de códigos de programación digital y algoritmos.

La parte artística y la tecnológica no siempre se empañan. Nos encontramos en un momento en que las ciencias y técnicas digitales parecen correr de una forma acelerada, mientras los sistemas de representación artística continúan anclados en el pasado. Las narrativas contemporáneas siguen en su mayoría correspondiendo a paradigmas analógicos que al confrontarse con el universo digital de alguna forma parecen dislocadas, o en el mejor de los casos, adaptadas a contracorriente.

Por ejemplo, lo vemos con mucha precisión en los videojuegos: donde los efectos audiovisuales y la parafernalia digital supera con mucho la pobre lógica de las historias, que por lo general se reducen a la destrucción del otro a través de medios digitales; a la realización de tareas y superación de obstáculos, donde lo que se pone en juego es la destreza manual del que juega, más que su habilidad cognitiva, su sensibilidad o su empatía. Aquí, la catarsis aristotélica no es la culminación de un proceso sensorial cognitivo expresado a través de la sublimación de lo humano, sino por el contrario, de su “deshumanización virtual”. Por eso el universo de los videojuegos está más poblado de relaciones violentas y simplificadas del accionar hombre-máquina, que de narrativas complejas o modos de expresión más desarrollados.

En el universo del Internet suceden cosas similares, donde abunda la basura digital y los contenidos vacíos y viciados. Aún así, los que nos dedicamos a la creación multimedia encontramos tanto un terreno inexplorado que requiere nuevas definiciones y nuevos paradigmas, como la posibilidad de expresión y comunicación a través de narrativas y sistemas tradicionales ya desarrollados por la literatura, el cine, el video, la gráfica, y tantos otros elementos que constituyen el universo audiovisual multimedia: universo que al ser virtual es también una manera de deshumanización, en la medida en que las relaciones se dan específicamente al interactuar con la máquina, y no con los otros. Un dilema complicado. En *Facebook*, por ejemplo, vivimos rodeados de muchos “amigos virtuales” a los que pocas veces les vemos la cara, la *face*. Lo digital nos comunica, pero también nos aísla. La segunda naturaleza humana, nos deshumaniza.

Se trata este último de un sistema de expresión, conocimiento y comunicación que simultáneamente se nutre de la tradición, pero que la trasciende en una forma de ruptura que es tanto conceptual como factual. Fue Iván Illich —mucho

antes de que arribáramos a las maravillas actuales del Internet y las aplicaciones informáticas— uno de los primeros en reparar esta condición extraordinaria de los sistemas digitales, e identificó el fenómeno página-pantalla, como una de las formas de manifestación de estas artes novedosas. Pero la fusión de la página-pantalla es sólo una de las características de los medios digitales. Si reflexionamos un poco, no nos queda más que reconocer que a fin de cuentas lo que se ha hecho en Internet es emular de una manera virtual aquellas narrativas, dramáticas y visualidades que formaban parte del mundo del arte y la literatura antes de la aparición de la tecnología como un elemento de ruptura. Por eso se vive una fase de experimentación, que aunque está emparentada con aquello que en los años sesenta se definió como cine experimental o nueva novela, se acerca más a modelos de representación eclécticos y fragmentarios postmodernos, donde las capas se superponen desde los estamentos más básicos —el código fuente y sus algoritmos asociados que aunque básicos, suponen un lenguaje de programación avanzado al que solo tienen acceso los “iniciados”, especialistas y programadores— hasta llegar a su manifestación audiovisual, donde el usuario interactúa, ya como creador, ya como re-creador a través de una relación hombre-máquina.

Es esta posibilidad de interacción lo que permite el rompimiento de los paradigmas clásicos para dar entrada a nuevas formas de expresión y comunicación. El hipervínculo, los universos relacionados, la multipantalla y la multifunción, y tantos otros artilugios que se facilitan además por la versatilidad y capacidad de los mismos dispositivos electrónicos, nos plantean muchas interrogantes y constituyen los desafíos a los que se enfrenta el libro expandido.

Para los que son nativos digitales las respuestas se encuentran en su relación inmediata como usuarios, un vínculo casi corporal, donde los dedos o el ratón permiten una in-

teracción que es simultáneamente lúdica y cognoscitiva. Para los nativos no digitales, la relación se complica, porque ni la mente ni el cuerpo están acostumbrados a interactuar con el universo digital, y cada movimiento supone también un aprendizaje. Esta forma de torpeza se agudiza además inevitablemente con la edad. Lo digo por experiencia, aunque reconozco que mi capacidad de adaptación ha sido mucho mayor que la mayoría de mis contemporáneos, aun así, envidio la capacidad de los niños para interactuar con el medio digital. En mi caso, lo que se plantea es un dilema instrumental: con una formación literaria y cinematográfica paralela, el universo digital se presenta como una oportunidad que, sin embargo, sólo puede aprovecharse en la experimentación y la formulación fragmentaria de propuestas que no dejan de ser palos de ciego en la tenue oscuridad del amanecer digital.

LENGUAJES DIGITALES

¿Cuál es el lenguaje digital? ¿Aquel de la codificación y los algoritmos, o aquel que sintetiza otros lenguajes previamente codificados, como los idiomas, el lenguaje cinematográfico, el lenguaje visual o audiovisual, y todas las variaciones y derivaciones de los mismos? La pregunta tiene una respuesta simple: todos y ninguno ¡O paradoja! La parte compleja surge entonces de una premisa diferente: ¿tiene el lenguaje digital una dimensión particular? En otras palabras: ¿existe una gramática y una sintaxis aplicable sólo y únicamente a los lenguajes digitales? Los programadores dirán que sí: Java; Java Script; Python; PHP; C++; Ruby; Mathlab; Objective-C; Fortran; Cobol y siga usted contando. Sin embargo, para los no iniciados en las artes algorítmicas, la aritmética binaria y la lógica booleana, estos nombres y lenguajes nos dicen poco. Lo cierto es que todos estos sistemas y los que nos faltaron mencionar, tienen gramáticas, ortografías, sintaxis y formas

de codificación muy estrictas, que requieren de un aprendizaje técnico, sin el cual es imposible pasar al plano siguiente, esto es al de la programación: la codificación, los algoritmos, las instrucciones precisas para que la máquina haga lo que nosotros queremos, de acuerdo a parámetros y lineamientos perfectamente establecidos. A lo que se suma el hecho de que la mayoría de estos lenguajes tiene como base para su sintaxis el idioma inglés, lo que por cierto confirma el retraso inevitable que los hispanohablantes tenemos con relación a los lenguajes de programación, porque prácticamente no existen en nuestro idioma, aunque hay algunas propuestas para enmendarlo.

¿Y dónde se ubica el usuario común y silvestre?, aquel cuyo interés primordial es que el ratón funcione con un clic; que las ventanas abran cuando las “invocamos” sea con el teclado o con el *mouse*; que el *touch screen* active la función que esperamos con un dedo; que la impresora responda a la una; que el archivo pueda salvarse con los cambios sin armarla de tos; que el *mail* llegue a su destino a la velocidad de la luz; que nuestra tarjeta de crédito no sea clonada cuando realizamos una transacción electrónica, y todos aquellos pequeños detalles que hacen de nuestra experiencia digital un calvario o una actividad productiva o lúdica.

Cierto es que los programadores y los usuarios parecemos correr por carriles distintos que, como las líneas paralelas, sólo se juntan en el infinito. Cuántas veces nos hemos preguntado: ¿por qué carajos cambiaron una función que “funcionaba” tan bien, por otra, supuestamente mejorada, que no sólo nos complica la existencia, sino que nos empeora la experiencia. Hay veces que los programadores le meten mano a una actualización y sucede como cuando llevamos el coche al mecánico; medio nos arregla la falla, pero fastidia todo lo demás. Es cierto que no debería ser regla que permanezcamos en nuestro nido de confort digital repitiendo las mismas tareas *ad nauseam*. El avance y el perfeccionamiento

son necesarios. Pero tampoco es lógico ni provechoso que los dueños del *software* lo cambien a capricho cada vez que creen que su innovación nos va a conducir al paraíso del menor esfuerzo. Esa es la lógica con que se programan muchos de los recursos computacionales: reducir el tiempo y los pasos de manipulación informática para llegar al resultado esperado echando la hueva. El problema es que en la realidad no siempre es así y con demasiada frecuencia los usuarios nos encontramos con que nos desaparecieron un botón, una casilla, una manera de hacer las cosas, que ha sido sustituida por otra que sólo entienden los *nerds* y sus allegados. A lo que se suma la manía de los monopolios por programar de tal forma que los sistemas no se hablen entre sí. Aunque esto no tiene que ver específicamente con el lenguaje digital, sí se relaciona con nuestra experiencia de usuarios ante las múltiples facetas de este lenguaje.

Se dice que los nativos digitales lo traen de alguna manera tatuado en la piel. Y si bien es cierto que su experiencia es mucho más amigable que la de aquellos que provenimos del mundo de lo análogo, también lo es que muchos de los recovecos de las cajas negras inherentes a los lenguajes de programación les siguen vedados. Por eso, cuando se habla de alfabetismo digital, no solamente deberíamos referirnos a la posibilidad de manipular un ratón o descargar e instalar un programa: sino a un aprendizaje más profundo de los sistemas binarios y sus algoritmos; un paso que tendrá que darse lentamente y con el transcurso de los años, como aquel que se dio entre la invención de la escritura —a la que muy pero muy pocos tenían acceso— y la aparición de la imprenta, que permitió la diseminación masiva de la lectura, hasta nuestros días: donde lo digital, al menos en su estructura más íntima es para las mayorías un misterio.

INNOVACIÓN PÁGINA-PANTALLA

La construcción de los nuevos universos digitales requiere también de nuevas miradas y formas de interpretar sus alcances. O más aún, de formas de mirar diferentes, nuevas propuestas audiovisuales y de nuevos instrumentos de análisis. Porque sucede que uno de sus defectos, carencias o limitaciones es la inmediatez con que lo digital se despliega en la pantalla y la rapidez con que se sumerge en las profundidades del océano informático. La dificultad de la reflexión y el conocimiento profundo que plantea lo efímero y lo fragmentario. La tiranía de la superficialidad, o lo que es peor, de la superficie con que se encara el fenómeno página-pantalla. Aquí el lector es un espectador, y como todo espectador, la relación con el medio es artificial y caprichosa. En algunos sentidos se trata simplemente de la digitalización del chisme: el rumor consagrado por su diseminación en redes y medios sociales, y su rápida extinción en la cadena de escándalos. Algunos dirán que esta es una de las características del periodismo: la crónica de lo inmediato.

Algo similar sucedió con la aparición del cinematógrafo a finales del siglo XIX, en primera instancia un invento resultado de una aspiración tecnológica. Su primera vocación fue documental: los obreros saliendo de las fábricas de los hermanos Lumière, filmada en el año de 1895, es la primera manifestación del cine, el séptimo arte que anunciaba la entrada definitiva de las civilizaciones en el mundo contemporáneo, altamente tecnificado. Casi cien años después, surge el primer portal de Internet, como una respuesta de la comunidad científica, para dar entrada a acervos de información especializados. Y sólo veinte años después, millones de portales y aplicaciones informáticas y/o digitales para cumplir todas las extravagancias, desde satisfacer instintos onanistas vedados al erotismo, hasta motores de búsqueda que en segundos localizan millones de referencias

cruzadas, sobre los temas más diversos. Porque en el gran mercado digital conviven los sistemas más complejos y los lenguajes de codificación más avanzados, con la basura informática y las miserias de cada día. Ciertamente, simple reflejo de la condición y la naturaleza humana. Por eso resulta tan complicado su análisis y la formulación de propuestas en verdad novedosas, sobre todo desde el punto de vista artístico y del conocimiento, lo que significaría que el libro expandido en esencia, expanda la experiencia de disfrute estético y de aprendizaje.

Y por supuesto no dejan de surgir las preguntas: ¿cuál es el verdadero alcance de todo esto? ¿Hacia dónde nos conduce? Las políticas públicas hablan de formular “una agenda digital”. Pero lo digital radica en demasiados ámbitos: las telecomunicaciones masivas; las comunicaciones personales; el entretenimiento; la información periodística; la manipulación informativa; la propaganda política y religiosa; la didáctica y el conocimiento en línea. Ahora resulta que hasta los refrigeradores pueden surtirse automáticamente vía Internet. En los teléfonos celulares existen aplicaciones para todo: desde solicitar un taxi cibernético, poner una denuncia social, verificar el estado del tiempo y las condiciones climáticas hasta realizar una consulta médica o un trámite burocrático.

Conviven en la misma cadena de algoritmos y números binarios el *cyberbulling*, el *e-commerce*, el *e-learning* y el *cybersex*, dotando además al idioma inglés de un sitio privilegiado y predominante. Eso en el orden práctico y de la vida cotidiana. En el terreno artístico y de la gnosis, lo digital se despliega como una cascada de posibilidades insospechadas, tanto audiovisuales como textuales, tanto de almacenamiento de la información, como de su análisis. Es ahí donde están las mayores interrogantes y también los mayores desafíos: ¿cómo será el arte digital del futuro? ¿Seguirá montado en el lomo aristotélico de la construcción dramática? ¿Se convertirá como lo hizo el cine en un octavo arte; al que denominaremos arte digital? Porque

lo que existe actualmente, aún lo más novedoso, no deja de ser una forma revolcada de lo mismo. Una narrativa híbrida que toma de aquí y de allá los elementos más sorprendentes para continuar con esquemas que poco tienen de innovador, pues se dan sólo como una gesticulación de narrativas y dinámicas ya conocidas, o que lo tienen solo en la medida en que surgen de la experimentación, del andar a ciegas. Una ceguera que además podría confirmarse en cualquier momento si una llamarada solar demasiado intensa llegase a desquiciar las comunicaciones satelitales. Porque lo digital siendo tan poderoso y sorprendente, al ser virtual y depender de la tecnología y su infraestructura, es también sorprendentemente vulnerable.

LA REALIDAD EN CAPAS

Aprender a observar y expresar las cosas o los fenómenos desde ángulos distintos —o capas distintas— podría ser una de las motivaciones del “arte digital contemporáneo”. Esto podría sonar no muy “original”, si pensamos por ejemplo que ya los cubistas opinaban de la misma manera. Al ver las cosas o los fenómenos desde ángulos diferentes y yuxtaponerlos en los planos visuales de la forma y el color, se conseguía una manera distinta de belleza, o más aún, de representación estética del mundo. Lo curioso del universo digital es que permite la yuxtaposición simultánea de distintos planos, de distintas capas —*layers* en el terreno de la informática— que pueden dar como resultado, una manera novedosa y excitante de apreciar la naturaleza humana. Además, tomando en cuenta que dicha naturaleza humana, es el resultado de un largo proceso de yuxtaposición de los elementos que la constituyen, la pregunta obligada sería si esta yuxtaposición de planos (visuales, textuales, sonoros, también conocidos como multimedia) conducirán algún día a una modificación sustancial de esa segunda naturaleza.

En la evolución del proceso del ser humanos, se pueden distinguir claros momentos que han producido este salto cualitativo: las pinturas rupestres, por ejemplo —donde el ser humano primitivo y tecnológicamente en la edad de piedra— plasma sobre la roca un sentimiento de admiración por el bisonte o quizá una fórmula mágica, un encantamiento para cazarlo o reverenciarlo. A ciencia cierta, no sabemos ni podremos saber lo que estas pictografías primitivas significan, la única certeza es que tienen una significación. Como las manifestaciones pictográficas o escultóricas simbólicas más antiguas, que podrían constituir uno de esos primeros saltos en nuestra conciencia colectiva. La invención de la escritura primero, o el milagro que constituye la escritura musical —¿lenguaje universal? Dónde significante-significado apelan únicamente a los sonidos, a los sentidos, a los sentimientos y emociones, sin consideración del sentido— constituyen otros de los saltos cuánticos en la construcción simbólica de la naturaleza humana.

Quizá no sea aventurado afirmar que esta naturaleza se ha venido construyendo también con la sobre-posición o yuxtaposición de capas. Así que una forma de reconocer lo que somos, de dónde venimos, es la deconstrucción de estas capas; algo así como desmembrar una cebolla, o el desmembramiento de las capas geológicas para conocer el origen del mundo.

El Internet está diseñado, de alguna forma, como una yuxtaposición o sobreposición de capas expresadas en algoritmos. Al abrir una ventana, debajo de la misma, se tiene la posibilidad de acceder a otro universo, visual, auditivo, codificado o textual. El novedoso concepto del libro expandido. Se produce así no sólo una hipertextualidad, sino incluso una meta-textualidad.

En cada capa, encontramos la posibilidad de expresar una idea diferente. Encontramos también la posibilidad de

colocar nuestra lente desde un ángulo distinto. Esto se complica cuando intentamos aplicar una hermenéutica para las múltiples lecturas posibles que se manifiestan en el fenómeno digital página-pantalla. Porque la composición de estas capas múltiples de donde se quiere arrancar un sentido original, se manifiesta además de una forma fragmentaria. Fragmentos que se producen tanto por la inmediatez que propicia la era digital al suceder en tiempo real, como por la tendencia a observar sólo algunos aspectos del fenómeno, por las limitaciones de espacio que impone una red social como *Twitter*, constreñida a la camisa de fuerza de 280 caracteres.

Vivimos incomunicados por las bondades de la comunicación instantánea y virtual. Cosa del todo estúpida: lo virtual no existe, ni mucho menos su realidad. Es, en el mejor de los casos, un espejismo, una “representación análoga” de la realidad.

TAN SOLO UNA REPRESENTACIÓN ESPECTRAL

Lo que resulta más desconcertante es que esta representación está conformada, en los hechos, por números binarios, ceros y unos, algoritmos y *bits*. Pero supongo que a muchos nos ha pasado: habernos perdido en el laberinto de lo digital como una de las enfermedades de nuestro tiempo, una nueva adicción.

Aquí se presenta una de las paradojas más inquietantes del fenómeno digital: aunque el medio permite a través de la superposición de capas, lecturas múltiples y por lo tanto múltiples ángulos de visión, la tendencia misma de su moda es efímera e insubstancial, pensemos que muchas de estas plataformas informáticas apenas alcanzan poco más de una década de vida, *Facebook* 16 años, *Twitter* 14 años, *Whatsapp* 11 años.

Demasiado poco tiempo como para elaborar una teoría sobre el efecto de las múltiples capas en la conciencia humana, suficiente para observar algunas modificaciones de carácter, sobre todo en aquellos nativos digitales.

LA LECTURA DIGITAL

Con frecuencia, he escuchado comentarios que comparan los libros físicos con los libros electrónicos, y las ventajas y desventajas de los unos sobre los otros. Yo mismo me formé como editor de libros tradicionales, y dar el salto a lo digital ha significado también un cambio de mentalidad. No reniego de las virtudes y atractivos del libro físico: de aquel bello tomo encuadernado con papel Biblia que se desliza como seda por los dedos; del otro con olor a humedad o que le brotan hongos por haber permanecido años intocado; de la magia de los libros intonsos, que obligan al lector a contar con un cortapapeles o un puñal, conteniendo el deseo de matar sólo por la urgencia de continuar la lectura; las portadas hermosas, chabacanas o intensas de los libros de arte, siempre sugerentes en la mesita de centro; los experimentos del libro objeto que se despliega como acordeón aunque haya que adivinar en donde empieza la lectura o guardados en cajas de habanos para impregnarlos con su aroma; sin faltar por supuesto las sugestivas *fe de erratas* que se deslizan en papelitos encartados a destiempo, para que el lector tenga cuenta de la existencia del duende de tipografía y de las redacciones; los libros impresos a partir de tipos móviles o linotipos, que parecen danzar sutilmente sobre la página al tiempo que marean al lector con viudas o callejones; las diferencias de diseño, calidad y duración entre un libro de bolsillo y un libro de pasta dura, encuadernado en piel.

Para los amantes de la lectura y de los libros todos estos son atributos esenciales que, además significan experiencias

literarias profundas o banales, ventanas al conocimiento, música y ritmo, ideas, sensaciones y conceptos que hablan a través de su poesía o información impresa. De repente, todas estas cualidades aparentemente insuperables del libro físico se han visto en apariencia usurpadas —y en algunos sentidos transformadas— por el libro electrónico o digital, el libro expandido, en todas sus posibles vertientes.

¿Cómo modifica esta situación la experiencia de lectura? ¿Cómo se ve alterada la experiencia del lector, que salta de la página impresa a la imagen virtual de la pantalla; trátese de una computadora, una tableta, un teléfono “inteligente” o un dispositivo lector? Por una parte, está por supuesto la postura física: algo así cómo leer en bicicleta o en patines, parafraseando a Gabriel Zaid. Imagen del absurdo que se hace realidad con los lentes virtuales, que permiten al lector caminar y leer simultáneamente, y por supuesto andar en bicicleta o deslizarse en patines.

La lectura de PDF en las diminutas pantallas del celular, en los largos trayectos en autobús o en los afanes digestivos a donde el rey va solo. La lectura casi en piruetas en una tableta que nos delata como *nerds* en el elevador o en el café de la esquina. El iPad que requiere de un impermeable y una sombrilla para ser visible en la playa. Hasta aquí, casi no ha variado nada con el libro físico, que para muchos no es otro sino el libro vaquero, expresión de la cultura popular.

Aunque el libro electrónico ensancha la lectura por medio del hipervínculo, que puede estar inserto en la misma dinámica y narrativa del libro, o nos puede lanzar a universos virtuales insospechados. Libros que se expanden. Algunos en sí mismos son modelos de tipos móviles, que se agrandan o disminuyen de acuerdo a la agudeza visual del lector. Hay otros que, a través de la interactividad, despliegan imágenes, emulando los mejores cuentos *pop up* en tres dimensiones. O aquellos en que una película o una composición musical en-

sanchan la experiencia de lectura, haciendo posible la experiencia del libro expandido.

Pues, además, en la “desordenada biblioteca universal del Internet” se cumple la anti-profecía de Gabriel Zaid sobre la inútil pertinencia de los demasiados libros. Imaginemos si no, en un iPad de 128 GB se pueden almacenar más de 4,000 volúmenes, con películas, música y funciones interactivas. Un *Kindle* clásico soporta más de 3,000 volúmenes, lo que es relativo, pues el almacenamiento en la nube permite que los acervos puedan renovarse constantemente. Las librerías virtuales ofrecen ya cientos de miles de ejemplares. Claro que tal abundancia no supone un mejor “aprovechamiento” de la lectura, o la cabal comprensión del texto, eso sin tomar en consideración los “índices de lectura”, que, en países como México, no superan el absurdo promedio de 2.9 libros anuales, lo que equivale al 0.1% de la capacidad de almacenamiento de un dispositivo de lectura ¿Nos encontramos entonces ante la paradoja inversa de los “demasiado pocos lectores”? ¿Lo digital ensancha o no la formación de nuevos lectores? ¿Existe o no el libro expandido? Y es aquí donde los libros digitales requieren de nuevas definiciones y nuevos paradigmas.

BIBLIOGRAFÍA

- Eco, U. (1978). *Tratado de semiótica general*. México: Nueva Imagen, Lumen.
- Eisenstein, S. (1958). *La forma en el cine*. Buenos Aires: Ediciones Losange.
- Gil Olivo, R. (1985). *Cine y Lenguaje*. México: El Colegio de Michoacán.
- Paz, O. (1990). *La otra voz, poesía y fin de siglo*. España: Biblioteca Breve Seix Barral.
- Pérez-Grovas, J. (2014). *Las profanas escrituras: Página vs. Pantalla*. México: Entretiempo.

- Revueltas, J. (1965). *El conocimiento cinematográfico y sus problemas*. México: Textos de Cine UNAM.
- Saussure, F. de. (1982). *Curso de Lingüística general*. México: Ediciones Nuevaumar.
- Zaid, G. (1986). *Cómo leer en bicicleta*. México: Joaquín Mortiz.
- Illich, I. (1993). “El texto y la universidad: la idea de una institución única, conferencia pronunciada en la Universidad de Bremen” (1992). *El Nacional*. México: Suplemento cultural núm. 34, p. 11.

FUENTES VIRTUALES

- LAXCAUX. <http://archeologie.culture.fr/lascaux/fr?lng=es#/fr/00.xml> (con acceso el 28.11.2020).
- LUMIÈRE. *Salidad de los obreros de la fábrica*. https://www.youtube.com/watch?v=xxLGDF_121U (con acceso el 28.11.2020)
- Veinte años de una WEB gratuita*. <https://home.cern/news/news/computing/twenty-years-free-open-web> (con acceso el 28.11.2020)
- ¿Qué es el Ciberbullying?. <http://www.ciberbullying.com/cyberbullying/que-es-el-ciberbullying/> (con acceso el 28.11.2020).
- Entretiempos*. [http:// www.entretiempos.com](http://www.entretiempos.com) (con acceso el 28.11.2020).

CAPÍTULO V

ESTUDIANTES DE INGLÉS INTERMEDIO-ALTO, SUS NECESIDADES Y SU SELECCIÓN DE CURSO PRIORITARIO

María Georgina Clark Rivas,
Jorge Alejandro Villa Carrillo
Universidad de Sonora

INTRODUCCIÓN

La identificación de necesidades es un elemento esencial para el desarrollo de programas educativos. En la enseñanza del inglés, tal identificación puede ser difícil debido a las múltiples capacidades que se están desarrollando simultáneamente. Tanto para el estudiante como para el maestro, la identificación de la mayor necesidad es todo un reto. Existen varias perspectivas que exhiben los diferentes tipos de necesidades; sin embargo, dos han sido constantes en la literatura de análisis de necesidades: necesidades objetivas y necesidades subjetivas (Brown y Lee, 2015; Dudley-Evans and St. John, 1998). Brindley (1984 citado en Nunan 1990) describe la diferencia entre necesidades objetivas y subjetivas de la siguiente manera:

Las necesidades objetivas son aquellas que pueden ser diagnosticadas por los maestros basándose en el análisis personal de datos acerca de los alumnos con-

juntamente con información relativa a su competencia de la lengua y patrones de uso (...) mientras que necesidades subjetivas (que son a menudo anhelos, deseos, expectativas o cualquier otra manifestación psicológica de una carencia) pueden no ser diagnosticadas tan fácilmente o, en muchos casos, expresadas por los mismos estudiantes (p. 18).¹⁸

Otras perspectivas incluyen necesidades percibidas o presentes, como en el caso de un contexto de Inglés para propósitos específicos, o bien necesidades potenciales y/o poco reconocidas, como lo sería un contexto de Inglés como lengua extranjera (Richards, 2001: 53). Una variante más se enfoca en necesidades centradas en el estudiante (Nunan, 1990) y otra en necesidades centradas en el proceso de aprendizaje de la lengua (Hutchinson y Waters, 1987). Por ello, es importante decidir en qué esquema de necesidades nos vamos a enfocar. El presente estudio tiene como objetivo relacionar la mayor necesidad auto-reconocida con la elección del curso prioritario que atienda dicha necesidad. Debido a lo anterior, se considera el marco de necesidades centradas en el estudiante de acuerdo a la definición de Nunan (1988: 42) como “el proceso de obtener y analizar información de y por los estudiantes”.¹⁹

Los datos se obtuvieron de una población de nivel intermedio alto de inglés de los cursos generales del Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Sonora. Para identificar la mayor necesidad auto-reconocida por los participantes en el estudio, se solicitó que se auto-evaluaran en su capacidad de *comprensión auditiva, expresión oral, gramática, comprensión lectora, pronunciación, redacción y uso de vocabulario*. Igualmente, se les requirió que eligieran su curso prioritario

¹⁸ Parafraseado del original por los autores.

¹⁹ *Idem.*

entre los cursos de Conversación, Comprensión de Lectura, Gramática Avanzada, Composición o Preparación para TOEFL. El propósito de este trabajo es estudiar si la elección del curso prioritario corresponde a la mayor necesidad auto-reconocida por el estudiante.

Se tiene un problema de decisión cuando existen varias alternativas. Para tomar la decisión, se requiere una forma de evaluar cada alternativa con respecto a las metas, con el propósito de elegir la mejor (Spurr y Bonini, 2017). Un problema de decisión tiene tres elementos esenciales. El primero, es que existen diferentes maneras de resolver el problema. En nuestro caso, el estudiante puede elegir entre los cursos mencionados anteriormente, con el propósito de reducir o eliminar la mayor necesidad en el desarrollo de sus competencias del idioma inglés. El segundo elemento, en la toma de decisiones, es la existencia de metas u objetivos. El tercer elemento, corresponde a un proceso de análisis mediante el cual se evalúan las alternativas en función de las metas. En nuestro caso, el proceso de análisis inicia con la identificación de la mayor necesidad por parte del estudiante y de su elección de un curso que satisfaga dicha necesidad, el cual debería ser su curso prioritario. Si la mayor necesidad auto-reconocida compete a la habilidad de *expresión oral*, el curso prioritario debería ser el de Conversación. De la misma manera, si la mayor necesidad auto-reconocida es desarrollar la *comprensión lectora*, entonces la elección de curso prioritario debería ser el de Comprensión de Lectura. Finalmente, si la mayor necesidad auto-reconocida es en la capacidad de *redacción*, entonces su elección de curso prioritario debería ser el curso de Composición. En otras palabras, nuestro objetivo se reduce a cuantificar la coincidencia entre la mayor necesidad auto-reconocida y la elección de curso prioritario.

Si, invariablemente, se eligiera el curso que más se necesita, la brecha detectada no se debería a deficiencias en la to-

ma de decisiones del estudiante sino a otros aspectos como el programa y/o su implementación. Características de tipo personal no son consideradas en esta investigación, debido a que la población estudiada está compuesta de adultos universitarios capaces de seleccionar por sí mismos la materia a cursar.

Si siempre se elige el curso que más se necesita, se tiene una coincidencia total y se le asigna el número uno. En cualquier otro caso, el número que representa la coincidencia es menor que uno o incluso podría ser negativo, cuando hay antagonismo. Nuestra hipótesis es que una parte de las necesidades no satisfechas de los estudiantes se debe a que el curso elegido no corresponde a la mayor necesidad auto-reconocida por ellos. Así, el problema se puede reducir a la coincidencia entre la mayor necesidad y la elección de curso prioritario. Lo que se busca es evidencia de que la coincidencia obtenida en cada uno de los casos considerados debería ser significativamente menor que uno.

METODOLOGÍA

La población objetivo de este estudio corresponde a los estudiantes de nivel intermedio alto del nivel 7 del programa de Cursos Generales de Inglés del Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Sonora. Los cursos 5, 6 y 7 no son obligatorios institucionalmente, lo que hace del nivel 7 un curso optativo, donde los participantes están caracterizados por un interés en el dominio de la lengua inglesa; esta particularidad hace más relevante el estudio de sus decisiones respecto al curso prioritario.

Se aplicó un cuestionario a 94 estudiantes en el que se requirió información sobre las capacidades auto-reconocidas en la *comprensión auditiva*, *expresión oral*, *gramática*, *comprensión lectora*, *redacción* y *pronunciación*. El instrumento solicitó al participan-

te que se declarara capaz o en proceso de desarrollo en las capacidades antes mencionadas. Adicionalmente se requirió información sobre la selección de su curso prioritario, el cual se eligió entre los cursos de Conversación, Comprensión de Lectura, Gramática Avanzada, Composición o Preparación para TOEFL. Para cada una de las variables anteriores se obtuvieron los porcentajes y su correspondiente intervalo de confianza (IC) del 95%.

Con el objetivo de analizar la congruencia entre la capacidad auto-reconocida por el estudiante y su elección de curso prioritario, se obtuvo el coeficiente de coincidencia Kappa (Eye y Mun, 2005) para cada una de las tres situaciones:

1. Reconocimiento de suficiencia en la *expresión oral* y elección del curso de Conversación como prioritario.
2. Reconocimiento de suficiencia en su capacidad de *comprensión lectora* y elección del curso de Comprensión de Lectura como prioritario.
3. Reconocimiento de suficiencia en su capacidad de *redacción* y elección del curso de Composición como prioritario.

Si el estudiante elige siempre o casi siempre su curso prioritario, el coeficiente de coincidencia Kappa sería uno o cercano a uno. Es bajo, cercano a cero o nulo, si casi nunca elige el curso prioritario. También podría ser negativo en caso de un antagonismo entre la mayor necesidad auto-reconocida y la elección del curso prioritario.

Se afirma que una parte significativa de las necesidades de los estudiantes podría ser el efecto de decisiones no enfocadas a la elección del curso prioritario que cubre su mayor necesidad. Con el fin de calificar la coincidencia entre su mayor necesidad y la elección de curso, se obtiene el coeficiente de coincidencia Kappa para las tres relaciones.

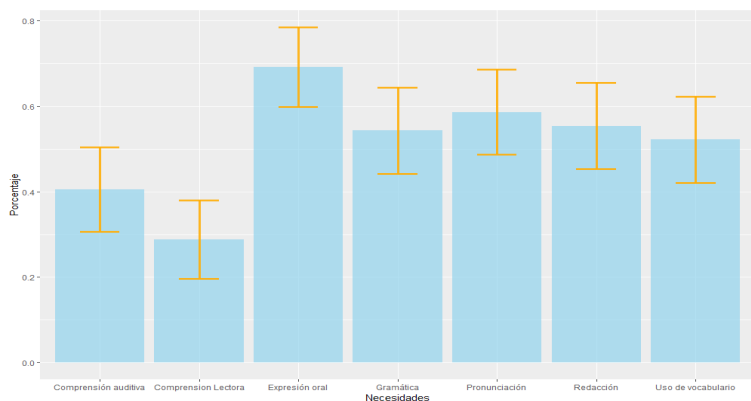
RESULTADOS

El reconocimiento de las necesidades más apremiantes es el primer paso de todo plan de desarrollo. Así, la primera pregunta a resolver fue identificar la mayor necesidad auto-reconocida por los estudiantes. Esta necesidad se identificó en la capacidad de *expresión oral*, la cual obtuvo el 69.2% (0.59, 0.78) de los estudiantes que se auto declararon con la capacidad aún en desarrollo. El caso contrario fue para la variable *comprensión lectora* en donde se obtuvo el menor porcentaje, el 28.8 (0.19, 0.37). Adicionalmente, para la variable *redacción*, se obtuvo un porcentaje de 55.4 (0.45, 0.65). Así, se tiene que el 30.8%, el 71.2% y el 44.6% de los estudiantes se auto-declaran con las capacidades de *expresión oral*, *comprensión lectora* y *redacción*, respectivamente, ya desarrolladas.

COINCIDENCIAS ESPERADAS

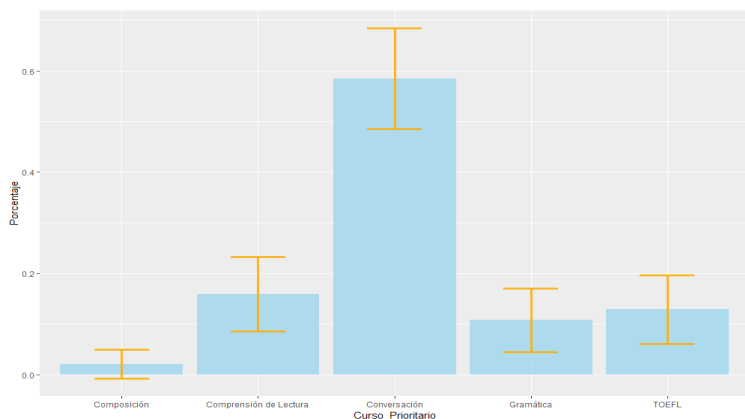
En el primer caso de reconocimiento de suficiencia en la *expresión oral* y elección del curso de Conversación como prioritario (véase Figura 1), se espera un grado de coincidencia significativo. Lo anterior se debe a que el porcentaje de participantes que optaron por el curso de Conversación fue el más alto, 58.5% (0.47, 0.68) y la mayor necesidad se dio en la capacidad de *expresión oral* con 69.2%, reflejando correspondencia entre la necesidad y la elección de curso prioritario. Para el segundo caso, reconocimiento de suficiencia en su capacidad de *comprensión lectora* y elección del curso de Comprensión de Lectura como prioritario, se espera una coincidencia muy baja o nula dado que el 15.9% (0.05, 0.18) que eligieron el curso de Comprensión de Lectura como prioritario es mucho menor que el 28.8% que declararon esta habilidad aún en proceso de desarrollo. En el tercer caso, reconocimiento de suficiencia en su capacidad de *redacción* y elección del curso de Composición

Figura 1.
Porcentaje de necesidades auto-reconocidas por los estudiantes



como prioritario, se espera una coincidencia nula, puesto que solo el 2.1% (0.00, 0.05) de los estudiantes eligieron el curso de *composición* como prioritario y 55.4% declaró esta habilidad aún en proceso de desarrollo (véase Figura 2),

Figura 2.
Porcentaje de alumnos que eligieron el curso como prioritario



COEFICIENTE KAPPA COMO MEDIDA DE CONGRUENCIA EN LA ELECCIÓN DE CURSO PRIORITARIO

Si siempre se elige el curso que más se necesita, Kappa es igual a uno (Chmura, 1980). En todos los demás casos, Kappa es menor que uno e inclusive podría ser negativo si existe un antagonismo en la elección.

Se ilustra el cálculo del coeficiente Kappa con el caso capacidad auto-reconocida en la expresión oral y la selección del curso de conversación como prioritario. Para ello se utiliza la Tabla 1, que contiene el número de casos en cada una de las combinaciones, de si el estudiante se auto-reconoce con la capacidad de una buena expresión oral o no y de si eligió como prioritario el curso de conversación o no lo hizo. Las acciones congruentes que exhiben coincidencia entre capacidad auto-reconocida y elección de curso prioritario son:

1. No se auto-reconoce con una buena capacidad de expresión oral y elige como prioritario el curso de conversación (43 casos).
2. Se auto-reconoce con una buena capacidad de expresión oral y no elige como prioritario el curso de conversación (17 casos).

Tabla 1.
Tabla de contingencia capacidad auto-reconocida en expresión oral y curso prioritario Conversación

		Curso prioritario Conversación		
Capacidad auto reconocida de expresión oral.		Si	No	Total
	Aún en desarrollo	43	22	65
	Desarrollada	12	17	29
	Total	55	39	94

Las dos acciones restantes se consideran incongruentes con respecto a la necesidad prioritaria.

3. Si el estudiante se auto-reconoce con buena *expresión oral*, debería elegir otro curso que redujera o eliminara alguna otra deficiencia, pero no conversación (12 casos).
4. Si el estudiante no se auto-reconoce con buena *expresión oral* y no elige conversación, no está trabajando para reducir o eliminar su deficiencia (22 casos).

El coeficiente Kappa consta de tres partes (Viera y Garrett, 2005), coincidencia observada, coincidencia esperada y no coincidencia. La coincidencia observada p_o está formada por la suma de los casos donde hay congruencia en la decisión, dividida por el número total de casos, $p_o = (17 + 43)/94$, (véase Tabla 2). La coincidencia esperada es el número que corresponde a las coincidencias por azar, en otras palabras, son las coincidencias que se pueden esperar, si la capacidad auto-reconocida de *expresión oral* y la elección de Conversación como curso prioritario son independientes. Debido a este atributo, la coincidencia esperada p_e se obtiene sumando dos productos. El primer producto está formado por la probabilidad de auto-reconocerse con la habilidad aún en desarrollo $65/94$, y la probabilidad de elegirlo como prioritario $55/94$ (0.4045). El segundo producto está formado por la probabilidad de auto-reconocerse como capaz $29/94$, y la probabilidad de no elegirlo como prioritario $39/94$ (0.1279). De esta manera, sumando los dos productos anteriores obtenemos la coincidencia esperada $p_e = 0.4045 + 0.1279 = 0.532$. Por otro lado, la *no coincidencia* es igual a uno, menos la coincidencia esperada, $1 - p_e$. La forma de utilizar las tres partes del coeficiente Kappa es la siguiente:

$$Kappa = \frac{p_o - p_e}{1 - p_e} = \frac{0.638 - 0.532}{1 - 0.532} = 0.226$$

Tabla 2.
Clasificación comúnmente usada del coeficiente
de coincidencia Kappa

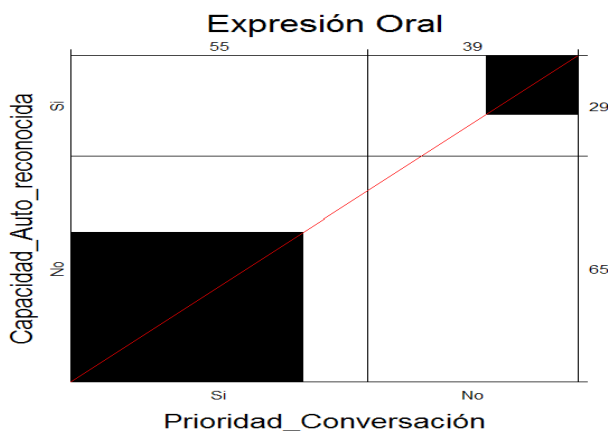
Kappa	Coincidencia
<0	Menos que coincidencia por azar
0.01–0.20	Muy baja
0.21–0.40	Baja
0.41–0.60	Moderada
0.61–0.80	Sustancial
0.81–0.99	Casi perfecta

El intervalo de confianza de 95% del coeficiente Kappa es (0.03, 0.42), (Eve y Mun, 2005). Como el intervalo de confianza no contiene el cero, se rechaza que la coincidencia en la decisión es por azar, en favor de que hay un cierto grado de coincidencia en las decisiones de los estudiantes. La Tabla 2 muestra la clasificación comúnmente utilizada.

Como el coeficiente Kappa obtenido está entre 0.21 y 0.40, la coincidencia es baja. Lo anterior sugiere que una parte de la brecha en satisfacer las necesidades se debe a la baja coincidencia en la elección del curso prioritario. Lo que nos permite afirmar que parte de las necesidades de los estudiantes no están siendo atendidas.

El coeficiente Kappa puede obtenerse también usando la función `kappa()` del paquete `vcd`. La gráfica de coincidencia (véase Figura 2) es obtenida usando la función `agreementplot()` en el paquete `vcdExtra` del paquete estadístico R (R core Team 2017). A continuación, se proporciona la interpretación de la gráfica de coincidencia correspondiente a la combinación: capacidad auto-reconocida en la expresión oral y curso prioritario Conversación. La sección oscura en los rectángulos de la diagonal representa la coincidencia aportada

Figura 2.
Gráfica de coincidencia entre capacidad auto-reconocida en
expresión oral y curso prioritario conversación



por cada caso. Si todos los rectángulos de la diagonal están en oscuro, significa que las decisiones de los estudiantes siempre son congruentes. De esta manera, si la sección obscurecida es muy pequeña respecto al rectángulo que la contiene, significa que muchos estudiantes no eligieron una acción congruente.

Utilizando la función Kappa con los datos para el caso capacidad auto-reconocida en *comprensión lectora* y elección de curso prioritario de Comprensión de Lectura (véase Tabla 3) se obtiene un coeficiente de coincidencia Kappa de 0.11

Tabla 3.
Contingencia, capacidad auto-reconocida en *comprensión lectora* y
curso prioritario Comprensión de lectura

		Curso prioritario Lectura		Total
		Sí	No	
Capacidad auto-reconocida en lectura	No	6	20	26
	Sí	9	58	67
	Total	15	78	94

(-0.09, 0.31). Dicho resultado indica una coincidencia muy baja o bien, no coincidencia debido a que el intervalo de confianza contiene el cero. Un valor Kappa = 0.11 sugiere que una parte de las necesidades no satisfechas de los estudiantes se debe a que el curso elegido no corresponde a la mayor necesidad auto-reconocida por ellos.

Aplicando el procedimiento descrito en el primer caso, a los datos de la Tabla 4, que corresponden al caso capacidad auto-reconocida en redacción y elección de curso prioritario Composición, se obtiene un coeficiente de coincidencia casi cero, Kappa = -0.02 (-0.06, 0.02). Lo anterior significa, que la coincidencia puede deberse solo al azar y sugiere que una parte significativa de las necesidades de los estudiantes se debe a que el curso elegido no corresponde a la mayor necesidad auto-reconocida por ellos.

LIMITACIONES

En este trabajo, se utilizó la auto-evaluación de las capacidades en el idioma inglés como medida de la capacidad lingüística. Tal auto-evaluación está sujeta a la perspectiva individual, de cada estudiante. Debido a ello se espera que algunos estudiantes se sobrevaluen y otros se subvalúen, por lo cual se supone que las diferencias en percepción se com-

Tabla 4.
De contingencia, capacidad auto-reconocida en redacción
y curso prioritario Composición

		Curso prioritario Composición		
Capacidad auto-reconocida en redacción		Si	No	Total
	No	0	51	51
	Si	1	41	42
	Total	1	92	94

pensan. Además, como la población del nivel intermedio alto ya posee un buen grado de competencia en el idioma inglés, podemos aceptar que la aproximación es suficientemente precisa para los propósitos de la investigación, la cual tiene como objetivo medidas globales como el coeficiente de coincidencia.

CONCLUSIONES

Nuestra hipótesis es que una parte de las necesidades no satisfechas de los estudiantes se debe a que el curso elegido no corresponde a la mayor necesidad auto-reconocida por ellos. Se analizaron tres casos de coincidencia. En los casos de capacidad auto-reconocida en *redacción* y elección de curso prioritario en Composición y capacidad auto-reconocida en *comprensión lectora* y elección de curso prioritario en Comprensión de Lectura, se tiene coincidencia por azar. En el caso *expresión oral* y elección del curso prioritario en Conversación, existe coincidencia, pero ésta es baja. La no coincidencia o coincidencia por azar corresponde a necesidades sin acción correctiva. En el caso ideal, estas tres coincidencias deberían haber sido altas. Esto sugiere que una parte significativa de las necesidades identificadas puede deberse a decisiones no congruentes con las necesidades auto reconocidas por el estudiante y la elección del curso prioritario, y no por rezagos en el diseño curricular y/o su implementación. Una posible hipótesis acerca de por qué las decisiones de los estudiantes no corresponden con el curso prioritario es que no existe la suficiente oferta en cursos y horarios disponibles. Una forma de maximizar los recursos del programa podría ser la implementación de un consejero que asesore acerca de las posibles elecciones de acuerdo a las necesidades de los estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA Y FUENTES VIRTUALES

- Brown, H. D. y Lee, H. (2015). *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language pedagogy*. 4a. Ed., White Plains, NY: Pearson Education.
- Chmura, K. H. (1980). "Extension of the Kappa Coefficient". *Biometric*, vol. 36 núm. 2), pp. 207-216.
- Dudley-Evans, T. y St. John, Maggie-Jo. (1998). *Developments in ESP. A Multidisciplinary Approach*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Eye, A., Van y Maxine E. V. (2005). "Analyzing Rater Agreement". *Methodology*. vol. 1, núm. 4, pp. 129-142. Mahawah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates. *for Specific Purposes*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Hutchinson, T. y Waters, A. (1987). *English*.
- Nunan, D. (1990). "Using Learner Data in Curriculum Development". *English for Specific Purposes*. vol. 9, pp. 17-32. Pergamon Press.
- (1988). *The Learner-Centred Curriculum. A Study in Second Language Teaching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- R. Core, Team (2018). R: A language and environment for statistical Computing. [Computer software]. Vienna, Austria: R Foundation for Statistical Computing.<https://www.R-project.org/>.(con acceso el 28.11.2020).
- Richards, J. C. (2001). *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Spurr, William A. y P Bonini, Charles P. (2017). *Toma de Decisiones en Administración mediante Métodos Estadísticos*. México: Editorial Limusa.
- Viera, A. J. y Garrett, J. M. (2005). "Understanding Interobserver Agreement: The Kappa Statistic". *Family Medicine*, vol. 37, núm. 5, pp. 360-363.

CAPÍTULO VI

LA CREATIVIDAD Y LA INNOVACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS. NUEVAS TENDENCIAS EN PROGRAMAS DE LICENCIATURA Y POSGRADO

María Luisa Trejo Sirvent

Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH)

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, desde una perspectiva teórica, las tendencias mundiales de la educación han planteado una visión transdisciplinaria en muchas de las ciencias. La Didáctica de Lenguas, como disciplina especializada en la enseñanza de idiomas, comprende también una serie de aportes teóricos donde convergen diversas disciplinas conexas, entre ellas: las Ciencias del Lenguaje, Ciencias de la Educación, Ciencias de la Comunicación, Ciencias Cognitivas, la Sociología, la Psicología, la Antropología, la Etnología, los Estudios Culturales y las Tecnologías de la Comunicación y las Comunicaciones. Esta visión transdisciplinaria implica asumir que tanto el docente como el estudiante, sean capaces de comprender que la enseñanza de una lengua, desde una visión holística de las lenguas culturas, no puede restringirse al campo de la Lingüística o de la Didáctica General. Es necesario comprender todo lo que significa y vehicula una lengua en la vida de los

seres humanos y más aun lo que representa para su vida profesional.

La Didáctica de las Lenguas y Culturas, disciplina de interfaz y didáctica especializada de la enseñanza de lenguas, ha ido conformando sus límites y aportes de todas estas disciplinas, en las últimas décadas. El docente de lenguas en general debe comprometerse en su formación lingüística, pero también requiere conocer lo que cada una de estas disciplinas conexas puede aportar a su labor cotidiana en el aula. Es acertado considerar esta visión de conjunto y, por lo tanto, holística, desde una perspectiva compleja, lo que implica “una reforma del pensamiento”, tal como indica Morin en su texto fundamental, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Él indica que “(..) esta reforma es paradigmática y no programática: es la pregunta fundamental para la educación ya que tiene que ver con nuestra aptitud para organizar el conocimiento” (1999: 35). Esta ruptura epistemológica es la que ha contribuido a que la Didáctica de Lenguas Culturas se constituya como una nueva disciplina y no circunscribirse solamente a los análisis de la Lingüística Aplicada, al plantear la existencia de la Didactología (Galisson) como la ciencia relativa a cómo se aprende y se enseña una lengua.

Después del enfoque comunicativo y otros enfoques no convencionales (Método del Silencio, Sicodrama, Sugestopedia, etcétera) que se implementaron en las últimas décadas del siglo pasado, han surgido otros enfoques: en especial, el Enfoque orientado a la acción, el Enfoque intercultural y el Enfoque plurilingüe, tres orientaciones que propugna el *Marco Común Europeo de Referencia para la Enseñanza Aprendizaje de Lenguas* (MCER). Este marco incluye temas transversales que abarcan varios elementos en cada una de las competencias claves, como son: “(..) el pensamiento crítico, la creatividad, la iniciativa, la resolución de problemas, la evaluación de ries-

gos toma de decisión y gestión constructiva de sentimientos” (Rey, 2012: 10).

DESARROLLO

En el plano educativo, el enfoque por competencias ha tenido gran aceptación, aunque también existen algunos cuestionamientos y se ha aplicado en la enseñanza en general, no de forma global, sino en diversos contextos educativos de los cinco continentes. Este enfoque ha permeado los programas de materias en general de los planes de estudio en general y de enseñanza de lenguas. Así también, existen otros enfoques que inciden o se han vuelto necesarios de tratar o incluir en materias transversales en el currículum como es el Enfoque de género, que se plantea como un imperativo ante diversas problemáticas que hoy sufre el mundo ante el incremento de violencia de género, la discriminación sexual, la trata de blancas, el abuso infantil, la violación y el feminicidio. Otras materias han surgido también que se relacionan con la Educación ambiental, como la de Desarrollo sostenible, ante la emergencia mundial por el deterioro del medio ambiente. Estas problemáticas se manifiestan no solamente en la integración de materias basadas en la transversalidad, en los planes de estudio relacionados con estas y otras problemáticas, sino también en los documentos auténticos que se utilizan en la enseñanza de lenguas (libros, artículos, notas periodísticas, reportajes, telediciarios).

Por otra parte, en el ámbito educativo, en el siglo pasado, surgieron cuatro grandes paradigmas que han influido en el proceso de enseñanza-aprendizaje: el paradigma conductista, el paradigma cognitivo, el paradigma histórico-social y el paradigma constructivista. Desde fines del siglo pasado, el paradigma de la complejidad ha planteado una nueva óptica a nivel científico. Debemos reconocer como docentes e inves-

tigadores educativos que, no solamente se están modificando los procesos pedagógicos de enseñanza aprendizaje, sino también los paradigmas bajo los cuales estamos investigando y haciendo ciencia. Hoy, el estudioso de estos temas educativos, ante esta ruptura epistemológica, reconoce también la importancia de los aportes de las distintas disciplinas que participan en la demarcación teórica de su propia disciplina; es decir, va más allá de su propia disciplina, en una concepción transdisciplinaria de la ciencia. Se entiende por transdisciplina a una postura científica y también, intelectual, en el que las disciplinas se integran en "...un proceso de construcción del conocimiento a través de constantes, numerosos y fecundos trabajos teórico-empíricos, abiertos a las tendencias heterogéneas sustanciales a toda realidad" (Luengo, 2012: 11).

Así también, existen otros asuntos de interés para la educación en la actualidad. La crisis global y las múltiples problemáticas que existen en la época contemporánea, bajo el análisis del paradigma de la complejidad, plantean enormes retos a la educación que hoy tiene que ser transformadora y propositiva, para plantear soluciones a estos problemas mundiales.

La Didáctica de Lenguas y Culturas ha tenido un desarrollo notable, especialmente, desde los años setenta y de forma especial, a partir de los años ochenta. Algunos teóricos que han hecho aportes a esta disciplina han sido: Austin (1969), Chomsky (1970), Gallison y Coste(1976), Rivenc (1977), Debysse (1979), Boyer y Rivera (1979), Coste (1980), Dell Hymes (1984), Galisson (1980, 1985, 1989, 1990), Moirand (1982), Rivenc y Chiclet (1983), Schiffler (1984), Ellis (1985), Richerich (1985), Canale y Swain (1988), Robins (1989), Cieutat (1989), Boyer, Butzbach y Pendanx (1990), Oxford (1990), Bérard (1991), Aitchison (1992), Germain (1993), Dabène (1987, 1994), Porcher (1995), Castellotti y De Carlo (1995), Besse (1995), Kramsh (1996), Py (1996), Thuleen (1996), Cyr(1996),

Cuq (1996), Puren, Bertocchini y Costanzo, E. (1998), Puren (1989, 1994, 1995, 1997, 1998, 1999, 2000, 2001, 2005, 2006, 2008, 2011), Harmer (1998), Spaëth (1998), Gallison y Puren (1999), Dufeu (2000), Brown (2000), Coste (2000), Richards y Rodgers (1986, 2001), Castellotti (2001), Richards y Rodgers, T. (2001), los especialistas que elaboraron el Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2001), Robert (1993, 2002), Cook (2001), Beacco *et al.* (2005), Zarate *et al.* (2008, 2009), Martínez (1996), Lowell (2005), Moore (2006), Meissner, Franz-Joseph (2006), Widdowson (2001), Cuc (2003, 2008, 2010), Chiss (1989, 2009), Chiss *et al.* (2008), Alarcão *et al.* (2009), entre otros.

En educación también, los cambios han planteado otras visiones desde la transversalidad. Desde los años ochenta, se ha propuesto un modelo más cercano a la vida actual, al brindar un papel activo al estudiante basado en la autonomía, la comprensión y la acción (Bonil, Sanmartí, Tomás, y Pujol, 2004). Las nuevas tendencias educativas internacionales que se manifiestan en las asignaturas de una diversidad de programas de licenciatura en las universidades están relacionadas con la transversalidad. Estos saberes se han transformado en asignaturas o materias que se imparten en Europa, desde fines del siglo xx y en Latinoamérica desde la primera década del siglo xx.

En el panorama educativo mundial, algunas orientaciones están influyendo en las disciplinas a impartir y en el currículo de los programas educativos en la educación en general y con especial énfasis en la educación superior. Asignaturas relacionadas con saberes cuyos contenidos temáticos, desde una óptica de la transversalidad, se han planteado a partir de las problemáticas sociales, como propuestas más acordes al mundo contemporáneo que se relacionan con: equidad, calidad, ética, gestión, educación y participación, gobernabilidad,

educación y tecnología, democracia, desarrollo sostenible e igualdad, por poner algunos ejemplos.

El aprendizaje se ha diversificado con el concepto de autonomía y autoaprendizaje y la educación virtual o a distancia ha revolucionado, con ayuda del Internet: ha irrumpido en la vida de todos, modificando la idea presencial de la educación como única forma del aprendizaje y ha planteado nuevos entornos virtuales del aprendizaje que han transformado la forma de desarrollar competencias y adquirir conocimientos. Los nuevos saberes transversales implican el Aprendizaje a lo largo de la vida y nuevas competencias a desarrollar para el alumno y para el docente. Así también, las teorías del aprendizaje se han diversificado y la didáctica general se especializa cada vez más para cada disciplina, como sucede con la Didáctica de las Lenguas.

En lo que corresponde al docente universitario, en especial, al de posgrados que pertenecen al Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), con orientación hacia la investigación, podemos añadir que ha pasado de ser un sujeto investigado, a ser un docente investigador que se interesa por ir a fondo sobre su propia actuación en el ámbito académico. Su compromiso como docente es lograr el desarrollo de sus estudiantes y es a través de la reflexión sobre su propia práctica, así como de la investigación acción que se convierte en un docente investigador (Cárdenas, 2008). Sin embargo, ni la reflexión, ni la misma investigación serían eficientes si el profesor no promueve la creatividad, tanto en sus prácticas como en el mismo espacio áulico, con sus estudiantes. La creatividad parte de ideas originales que generan los cambios y producen innovaciones. Se trata, explica Cárdenas, de utilizar una “(...) una herramienta valiosa para potenciar una enseñanza innovadora en nuestras escuelas. Así, la investigación-acción del docente, como una forma de auto-indagación

reflexiva, dota de racionalidad y de justicia a su propia práctica educativa” (p. 216).

En la práctica, como docentes de lenguas extranjeras y de materias afines en la Licenciatura en Enseñanza del Inglés (LEI) y de la Maestría en Didáctica de las Lenguas (MADILEN) de la Facultad de Lenguas Campus Tuxtla de la Universidad Autónoma de Chiapas, hemos enfrentado todo tipo de obstáculos y desafíos, hemos observado problemáticas e identificado las causas que los producen y sus posibles soluciones. En opinión de Dewey, es indispensable asumir ciertas actitudes, tales como apertura mental, responsabilidad y ser consciente de las consecuencias de su acción educativa, además de mantener una postura que las autoevalúe sistemáticamente y las mejore.

De acuerdo a Trejo (2014), la experiencia docente y todo lo que puede denominarse como aporte didáctico tiene su origen en la experimentación en el aula y, en su gran mayoría, están mayormente relacionados con el tipo de profesor de que se trate, con su creatividad y la de sus estudiantes. El docente creativo en su tarea reflexiva se empeña por el cambio y la transformación, tiene como característica la originalidad, la imaginación y el discernimiento, no se conforma con aquello que le es impuesto, que le es dado, siempre va en busca de nuevas formas de enseñar y de promover el aprendizaje. Coincide con el artista, el artesano y el tallerista; su posición es la de estar abierto a la creación y al cambio. Es por eso que consideramos que “(...) la innovación es un arte que implica voluntad e imaginación. Implica idear, planear, crear, renovar y/o transformar la realidad de forma novedosa y original” (Trejo, 2014). Casal (1999) explica que “la palabra creatividad abarca una gama de destrezas distintas; es una actividad compleja porque a medida que creamos, vamos formando, simplificando, configurando e inventando la realidad. Tiene mucho

que ver con la experimentación; significa explorar nuevas direcciones y cambiar las cosas” (p. 943).

La creatividad consiste en una destreza, una capacidad, una competencia que todo ser humano posee, aunque no todos los individuos la desarrollamos totalmente. Cuando creamos, producimos o generamos ideas o propuestas que pueden materializarse o pueden ser llevadas a cabo o implementadas por otros. El proceso creativo “(...) es una de las potencialidades más elevadas y complejas de los seres humanos (...) para el logro de una idea o pensamiento nuevo. La creatividad ha existido desde siempre, es una habilidad del ser humano y, por lo tanto, vinculada a su propia naturaleza” (Esquivias, 2004: 3). Sin embargo, fue a mediados del siglo xx, en la década de los cincuenta, cuando el concepto de creatividad “(...) fue introducido por Jacob Lévi Moreno, (...) sobre el modelo de productividad. El sentido de este neologismo es evidente: significa aptitud por crear, acción de crear, de producir algo nuevo (Costa, 2008: 13).

En el ámbito educativo, el profesor y sus estudiantes realizan experiencias innovadoras y pueden generar nuevos pensamientos e ideas que son susceptibles o no de ser realizadas. En el camino, siempre podemos encontrar todo tipo de obstáculos y solamente si llevamos a cabo nuestras ideas con respecto a la creatividad y la innovación, generamos cambios educativos, en las aulas, en las escuelas, en las universidades. A veces, estas ideas no son acogidas con la misma pasión por quienes dirigen los centros educativos o las instituciones educativas. En ocasiones, el rechazo proviene de nuestros propios compañeros y colegas. Los docentes encontramos en muchas ocasiones diversos obstáculos para llevar a cabo ciertas ideas cuando se proponen prácticas innovadoras.

Si al docente creativo se le estimula y motiva para implementar sus ideas innovadoras como son, por ejemplo, la creación de materiales didácticos con base en documentos au-

ténticos y la propuesta de actividades o tareas originales, si se reconoce la viabilidad de sus propuestas, se apoyan sus proyectos, se lograría superar la inercia y el desánimo que impera en muchos centros educativos.

La innovación educativa es también un imperativo que impone retos en todos los niveles educativos. Este concepto posee en su carga semántica, la idea de la transformación constante de los procesos de enseñanza aprendizaje. No puede existir innovación sin la creatividad y sin el compromiso de los docentes hacia la mejora constante en los contextos educativos donde actúan y promueven el cambio. Bédard (2016) se pregunta sobre las razones que nos llevan a innovar en educación superior. En principio señala que de acuerdo a:

- Bull (201) y Lisony Bédard (2014), “los estudiantes cambian”.
- Bédard y Bécharde (2009), “las exigencias del mundo exterior cambian”.
- Ambrose *et al.* (2010), Svinicki y McKeachie (2013), “los conocimientos sobre el aprendizaje cambian”.
- High Level Group (2014), Manderscheid y Jeunesse (2007) y Oriol *et al.* (2010), “el entorno tecnológico cambia” (p. 5).

Se puede añadir también que una de las condiciones para innovar es la creatividad que demuestran profesores y estudiantes en clases.

Vivimos en un mundo cambiante y la transformación constante es inherente a la evolución y desarrollo de los seres humanos. Por otra parte, se requiere el desarrollo de competencias docentes que permitan una sinergia entre creatividad e innovación, pero también entre conocimientos, valores, destrezas, aptitudes y actitudes. Al mismo tiempo que desarrollamos competencias en los estudiantes, nosotros mismos, como docentes, debemos prepararnos y actualizarnos a me-

nudo para desarrollar también nuestras propias competencias docentes.

Por otra parte, la reflexión sobre la autonomía es también un tema de interés para los docentes universitarios dentro de las nuevas tendencias educativas. No podemos pasar por alto que ha cambiado también la manera de acceder a la información y esto implica un cambio enorme en la forma cómo los estudiantes pueden acrecentar sus conocimientos científicos. Es un tema que debe importarnos a todos los que, de una u otra forma, trabajamos con el apoyo de las tecnologías y la plataforma mundial de la información a través de la Internet. El concepto de autonomía ha sido desarrollado en diversas disciplinas y ocupa un lugar de importancia en las ciencias sociales y humanísticas, entre ellas, la Didáctica de Lenguas, en función de la autonomía del aprendiente.

Otro tema sobre el que debe reflexionarse cuando se habla de creatividad e innovación es la transformación curricular porque es una de las áreas donde puede llevarse a cabo la innovación curricular y donde se puede incidir para lograr diversas metas educativas. Las propuestas a los planes de estudio deben hacerse siempre pensando en mejorar la calidad de los programas educativos. Sin embargo, se requiere también, para un óptimo desarrollo curricular de los programas de licenciatura y posgrado, la permanente innovación en el currículo. Es importante tener en cuenta el contexto y las necesidades más importantes, así como el beneficio de las comunidades académicas y estudiantiles para que estas transformaciones sean adecuadas, pertinentes y permitan asegurar no solamente la calidad sino también la eficiencia y la innovación. Las innovaciones educativas son un tema actual en el que muchos países desarrollados invierten grandes recursos presupuestales y capital humano para incentivar los resultados que esperan para el desarrollo de la ciencia y de la técnica. Están ligadas también al desarrollo de las Tecnologías de

la Información y las Comunicaciones, así como a otro tipo de materias transversales que están transformando los programas curriculares en otras partes del mundo, y en especial en el viejo continente.

Moreno (1995), explica que “Los temas transversales están encaminados a paliar algunos de los efectos perversos —aquellos de los que la sociedad actual ha tomado conciencia— que, junto con otros de gran validez, hemos heredado de la cultura tradicional” (p. 11). Se trata también, con relación a la transversalidad, de plantear las problemáticas del mundo contemporáneo desde una visión crítica y participativa y contribuir de alguna manera a la búsqueda de soluciones.

Trejo, Mandujano, Llaven y Pérez (2016) señalan los siguientes aprendizajes que se han aplicado en los últimos veinte años: el aprendizaje basado en el estudiante, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje por proyectos, el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje cooperativo, y el aprendizaje autónomo.

Con respecto al uso de las TIC en educación también es importante porque:

(...) son un recurso didáctico utilizado en la formación de los educadores y por los educandos (...) desde un planteamiento trasversal a través de las diferentes asignaturas del currículum académico, como desde el específico con la materia “Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación” (...). Como sabemos las competencias genéricas o transversales no están vinculadas con una única disciplina” (Ricoy y Feliz, 2008: 292).

Así también, como docentes universitarios, debemos estar abiertos ante los cambios y transformaciones, lo que implica también participar en ellos desde sus procesos iniciales. Si nos interesa la innovación en el aula, la innovación en clases, la innovación a través del trabajo artístico y cultural en

nuestros centros educativos; si nos interesa, por ejemplo, el retorno de las Humanidades, de la apreciación del arte y de la estética en nuestras universidades, debemos ser partícipes del cambio y generar, no solamente productos e inventos, sino también generar los contextos adecuados y “los procesos transdisciplinares de construcción de sentido y de producción de significado y experiencia, dejando atrás su papel meramente estético para convertirse en agentes de una función catalizadora social” (Romero, 2015: 6).

En estos procesos transformadores, se parte de la voluntad del individuo, de la libertad creativa pero también son importantes el respeto y valoración de las ideas del otro para el logro de metas e implementación de proyectos innovadores. La generación de nuevas ideas, de nuevas propuestas solamente puede darse en un ambiente de libertad y autonomía, en un entorno donde importen los valores humanos y la defensa de la cultura y las artes. Arroyo (2013: 1) afirma con razón que “(...) las humanidades tendrán futuro en la medida en que sean entendidas como factor de humanización, de responsabilidad moral y cívica y de crecimiento del espíritu humano”. Morin (1992) asevera, por su parte, que el conocimiento corresponde a un contexto tanto cultural como social e histórico y otorga gran importancia a la autonomía de conocimiento e ideas.

Finalmente, deseamos añadir que se requiere romper con viejos paradigmas y abrir nuestras visiones con autonomía de ideas en nuevos entornos de aprendizaje colaborativo y cooperativo.

Se requiere también retomar el Aprendizaje de valores; Ortega y Mínguez (2011: 41) aclaran que habría que ponerlo “(...) al mismo nivel de exigencia que los denominados contenidos instructivos, ha supuesto una transformación profunda del significado y del que hacer educativo”. Y, por supuesto, el aprendizaje para la vida. La Unesco explica que:

(...) el aprendizaje a lo largo de toda la vida abarca el aprendizaje en todas las edades y modalidades: formal, no formal e informal. Dos informes de la UNESCO, que constituyen verdaderos hitos en el aprendizaje a lo largo de toda la vida (el Informe Faure, 1972; el Informe Delors, 1996), articularon sus principios fundamentales. La Estrategia a Plazo Medio 2008-2013 de la UNESCO tiene como uno de sus objetivos globales para el sector educación “Lograr la educación de calidad para todos y el aprendizaje a lo largo de toda la vida” (*online*).

El Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible, que la UNESCO coordina, ha hecho hincapié en la importancia del aprendizaje a lo largo de toda la vida como una clave para el siglo XXI. El Marco de acción de Belém afirma también el papel del aprendizaje a lo largo de toda la vida para afrontar los problemas mundiales de la educación y los retos del desarrollo (2013).

Existen también otros valores, entre ellos, los interculturales que son hoy un aspecto que debe tomarse en cuenta en las transformaciones curriculares de los programas universitarios y de la educación en general. García y Goenechea (2009: 60) destacan entre estos valores, los siguientes:

(...) la solidaridad y la cooperación, la participación, el sentido comunitario, el aprecio por los derechos humanos, la aceptación y el respeto del otro, el reconocimiento del derecho a la diferencia, la libertad, la justicia y la igualdad, las libertades (o derechos colectivos) y la tolerancia (...) Formar ciudadanos cosmopolitas comprometidos localmente, modelos de educación para la ciudadanía y, desarrollar la competencia intercultural. Las instituciones educativas deberían interrogarse con respecto a “su capacidad para formar ciudadanos capaces de vivir en una sociedad plural”.

Al abordar el tema de los cambios que existen y que se generaron en la sociedad postindustrial en el siglo pasado, estos autores sugieren que se redefina con urgencia la función de la educación, del currículo y de sus prácticas, dado que vivimos actualmente en “(...) sociedades cada vez más complejas y diversificadas, la escuela (...) tiene la misión indispensable de promover la cohesión social y el aprendizaje de la vida en comunidad. No debe ser una pieza más dentro de la maquinaria económica, debe educar para la ciudadanía mediante la práctica de la partición en comunidades plurales” (García y Goenechea, 2009: 60).

Para que exista una verdadera innovación curricular, Bédard, Viau, Louis, St-Laurent y Tardif (2005) señalan las siguientes características: enseñanza centrada en el estudiante; aprendizaje y enseñanza centrada en la contextualización; formación centrada en la transferencia de aprendizajes; reducción de las medidas disciplinarias; evaluación coherente con el espíritu de innovación; y camaradería entre los docentes (*online*).

Se ha propuesto también la Educación para la vida y los saberes transversales en general para contribuir a la formación integral del estudiante. Desarrollar fortalezas, destrezas, habilidades, actitudes y valores en los estudiantes, comprender sus intereses para adecuar contenidos y materiales didácticos, apostar por el aprendizaje creativo, significativo y colaborativo sin perder de vista como una finalidad primordial, el servicio a la comunidad, la solución de problemáticas regionales y la apertura necesaria para promover el cambio y la transformación constante para el logro de mejores innovaciones en el plano educativo, son, en la actualidad, retos de la educación superior. Estas propuestas para la educación contribuyen también a la interculturalidad y por eso:

(...) hay que insistir en que los valores se aprenden y se enseñan y la educación es un poderoso instrumento en manos del Estado para enriquecer la convivencia. Cuanto más plural es la sociedad, más importante es la educación como elemento de cohesión social. Y la calidad de la enseñanza se define cada vez más como la capacidad de formar personas maduras capaces de enfrentarse a las necesidades de un mundo cambiante, pero también capaces de vivir en sociedad. La educación es aprendizaje de conceptos, destrezas y procedimientos, pero también de valores” (pp. 438-440).

Bédard concluye que para que se dé un verdadero abordaje estructurado y movilizador de la innovación curricular basada en valores sociales se requiere: aprender a desarrollar dispositivos pedagógicos de integración de los aprendizajes; aprender a concebir, implantar y evaluar los programas; aprender a promover la ética profesional, la responsabilidad social de las organizaciones y el desarrollo sostenible; la innovación debería ser un proyecto y un ideal y el ideal, se sueña; el proyecto se realiza. El aprendizaje creativo tiene también un enorme potencial con la expansión del Internet y de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) para la realización de experiencias innovadoras en los diversos niveles educativos (2016, *online*).

Finalmente, es oportuno dejar claro que nuestro interés en experiencias innovadoras en el ámbito universitario, así como en el aprendizaje creativo y colaborativo es parte de la observación de la necesidad de que se estimulen y promuevan este tipo de aprendizajes, con base en la creatividad, lo que necesariamente lleva a la innovación en el trabajo, en el aula, sin importar el tipo de materia o asignatura que se imparta. Los docentes universitarios que comenzamos enseñando solamente lenguas y que desde hace dos décadas, al ampliarse

nuestra oferta educativa, comenzamos a trabajar en licenciaturas y posgrados relacionadas con la enseñanza de lenguas, hemos visto la necesidad de interesarnos por estas temáticas en virtud de que no solamente enseñamos idiomas sino también asignaturas que se relacionan con las ciencias del lenguaje y otras disciplinas conexas de la Didáctica de Lenguas, además de otras materias relacionadas con la transversalidad insertas en nuestros planes de estudio.

CONCLUSIONES

Para innovar, es importante también contar con los recursos cibernéticos que amplían la visión y la puesta en marcha de proyectos que se relacionan con la transformación de las prácticas en el aula, con los cambios en las instituciones y con el desarrollo de innovaciones profundas en la educación. Así también es importante que se distingan los conceptos de creatividad e innovación, pues la creatividad es una destreza, una capacidad, una competencia que todos tenemos pero que no siempre desarrollamos en su totalidad. Cuando creamos en el ámbito educativo, producimos o generamos ideas o propuestas que pueden materializarse o pueden ser llevadas a cabo o implementadas.

No olvidemos también que debemos darle importancia a la educación de acuerdo a los diferentes enfoques que hoy son parte del currículo en otras partes del mundo: la educación para la paz, la educación para la igualdad, la educación para la democracia, la educación para la ciudadanía, la educación en valores, la educación para la vida y otros tipos de planteamientos educativos como la educación ambiental para el desarrollo sostenible y la apreciación de la estética. Una visión holística contribuye a la formación integral de los estudiantes de licenciaturas y posgrados relacionados con la enseñanza de lenguas y una enseñanza innovadora les permite desarrollar

competencias al formar seres críticos, informados y propositivos que contribuyen al mejoramiento de las condiciones y problemáticas sociales. Toda transformación proviene de las acciones que llevamos a cabo. Ningún cambio se produce en la quietud y en la pasividad. Como docentes investigadores debemos presentar propuestas creativas y exponer nuestras ideas aun a pesar de tener todo en contra al encontrar trabas o impedimentos en los entornos en que nos desenvolvemos. Debemos comprometernos por la mejora de los programas educativos tanto de licenciatura como de posgrado en la enseñanza de lenguas y abrir nuestras posturas epistemológicas para aceptar la enseñanza innovadora, el aprendizaje colaborativo, la educación para la vida y las transformaciones curriculares.

BIBLIOGRAFÍA Y FUENTES VIRTUALES

- Arroyo, F. (2013). *A favor de las humanidades*. <http://blogs.el-pais.com/tormenta-de-ideas/2013/03/a-favor-de-las-humanidades.html> (con acceso el 28.11.2020).
- Bédard, D. (2016). *Innover dans l'enseignement supérieur : questions pédagogiques et enjeux organisationnels*. Québec: Université de Sherbrooke.
- Bédard, D., Viau, R., Louis, R., Tardif, J., y St-Pierre, L. (2005). "Au-delà des réformes et des témoignages sur les pratiques pédagogiques innovantes". Actes du 22e Congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU), pp. 12-14. Genève, Suisse.
- Bonil, J., Sanmartí, N., Tomás, C. y Pujol, R. M. (2004). "Un nuevo marco para orientar respuestas a las dinámicas sociales: el Paradigma de la Complejidad". *Investigación en la escuela*, núm. 53. <http://www.uam.es/departamentos/ciencias/ecologia/documentos.doc> (con acceso el 28.11.2020).

- Busquets, M. D., Cainzos, M., Fernández, T., Leal, A., Moreno, M. y Sastre, G. (1995). *Los temas transversales*. Buenos Aires: Santillana.
- Esquivias, M. T. (2004). “Creatividad: efiniciones, antecedentes y aportaciones. *Revista Digital Universitaria*, vol. 5, núm. 1, pp. 2-17. http://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art4/ene_art4.pdf. (con acceso el 28.11.2020).
- García, F. José Antonio y Goenechea, P. C. (2009). “Educación intercultural: Análisis de la situación y propuestas de mejora”. *Revista Computense de Educación*, vol. 21 núm. 2 (2010), Madrid: Wolters Kluwer, pp. 445-453.
- Gardner, H. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Iglesias, I. (1999). “La Creatividad en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje de ELE: caracterización y aplicaciones”. *ASELE. Actas X*, Centro Virtual Cervantes. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0937.pdf (con acceso el 28.11.2020).
- Lavín-Verástegui, J. y Farías-Martínez, G. (2012). “Perfil y prácticas educativas del docente orientado a la innovación en las escuelas de negocios en México”. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, vol. 3, núm. 6, pp. 117-127 <https://ries.universia.net/rt/prINTERfriendly/76/262> (con acceso el 28.11.2020).
- Luengo, E. (2012). “La transdisciplina y sus desafíos en la universidad. Interdisciplina y transdisciplina: aportes desde la investigación y la intervención social universitaria”, pp. 9-26. Recuperado de <https://www.iteso.mx/documents/10901/0/D-200400-2.pdf/c25c322f-fd1e-47bf-be55-fa427f2cda6a>. (con acceso el 28.11.2020).
- Martínez-Salanova, E. (*online*). “El aprendizaje de la creatividad”. <https://tamaraymartin.files.wordpress.com/2016/09/el-aprendizaje-de-la-creatividad.pdf> (con acceso el 28.11.2020).

- Morin, E. y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. México: UNESCO.
- (1992). *Introduction à la pensée complexe*. París: ESF.
- Ortega, P. y Mínguez, R. (2001). *La educación moral del ciudadano de hoy*. Barcelona: Paidós.
- Ríos, D. y Reynoso, J. (2008). *Proyectos de Innovación Educativa. Texto de Apoyo Didáctico para la Formación del Alumno*. Chile: Colección Módulos Pedagógicos. [http://educacion.usach.cl/educacion/files/file/Materiales/Mod_Innov_\(1\).pdf](http://educacion.usach.cl/educacion/files/file/Materiales/Mod_Innov_(1).pdf) (con acceso el 28.11.2020).
- Rey, O. (2012). *Le défi de l'évaluation des compétences*, núm. 76, pp. 1-18. Lyon: École normale supérieure de Lyon/Institut français de l'éducation. <https://edupass.hypotheses.org/118> (con acceso el 28.11.2020).
- Reyábal, M. V. y Sanz, A. I. (1995). “La transversalidad y la educación integral”. *Los ejes transversales, aprendizaje para la vida*. Madrid: Escuela Española.
- Riesco, M. (2008). Educación para la ciudadanía universal. Seminario “De la identidad local a la ciudadanía universal: El gran reto de la educación contemporánea” (pp. 187-208). Bilbao: Fundación para la Libertad. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2782915> (con acceso el 28.11.2020).
- Romero, J. (2015). “Creatividad en el arte: descentramientos, ampliaciones, conexiones, complejidad”. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. <http://www.encuentrosmultidisciplinarios.org/Revistan.pdf> (con acceso el 28.11.2020).
- Suárez Perterra, G. (2005). “Educación en valores y multiculturalidad”. En Suárez, P. G., y In Contreras, M. J. M. *Interculturalidad y educación en Europa*, (pp. 423-441). Valencia: Tirant lo Blanch.

- Trejo S., M. L. (2014). “Perspectivas sobre innovación y tecnología educativa en el marco de la complejidad” (Conferencia). X Simposio Internacional Educación y Cultura. Matanzas: Universidad de Ciencias Pedagógicas, “Juan Marinello Vidaurreta”.
- Trejo S., M. L. (Coord.), Culebro M., M. E., Llaven C., G. y Pérez y P., H. C. (2016). “Nuevas perspectivas en educación superior”. Tuxtla Gutiérrez: Herencia Mexicana/Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla.
- UNESCO (2013). Instituto de la UNESCO para el aprendizaje a lo largo de toda la vida. “Políticas y estrategias de aprendizaje a lo largo de toda la vida”. <https://uil.unesco.org/es/aprendizaje-largo-de-vida> (con acceso el 28.11.2020).
- Valenzuela, O. (2010). “La didactique des langues étrangères et les processus d’enseignement /apprentissage”. *Synergies Chili*, núm. 6, pp. 71-86. http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Chili6/oscar_valenzuela.pdf (con acceso el 28.11.2020).

CAPÍTULO VII

THE DEVELOPMENT OF ORAL SKILLS THROUGH THE USE OF ICT

Juan Javier Bautista Rodríguez

Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa

Lilia Estela Briones Jurado

FES-Acatlán, Universidad Nacional Autónoma de México

INTRODUCTION

In a very changeable world where technology plays an increasing role, it is important to develop communicative skills for students to be able to integrate themselves into a more globalized work market. These skills require for learners to communicate in a foreign language, especially English, which has become the Internet and business communication most used language. Considering the formerly mentioned aspects, language training demands for teachers to integrate the use of Information and Communication Technologies (ICT) in their language lessons so that students can cope with these trends.

Nowadays, ICT offer a wide range of possibilities for students to experience real-life language situations in their learning process. “Technology tools can develop language learning. Moreover, technology motivates students as it provides them with authentic activities, that is, language used

in real practice.” (Taillefer and Munoz-Luna, 2014) So, it is necessary for language teachers to know how to design tasks which seek to develop communicative skills and include ICT. It is not an easy task, but with training, teachers can achieve this goal.

It is a fact that ICT themselves do not provide learning; it is necessary for the teachers to use their pedagogical knowledge to design meaningful learning experiences through their integration into a lesson. It is the teachers who offer the “mindware” in order to make the hardware and software work for teaching purposes. Mindware refers to knowing how to combine all these elements.

Speaking is the most used skill in our own everyday life. It is not a simple process for it requires understanding oral language to react effectively to it. So, speaking usually takes more teaching time in language classrooms. For students, it is not an easy task. Many of them are, at times, so afraid of making mistakes that they barely participate in oral drills. Then, participating in oral exchanges in the target language becomes a huge challenge for many of them; moreover, if the teacher is close by, many of them completely mute to avoid correction. Thus, developing oral skills becomes a major task when teachers do not have the opportunity to listen to what students produce, they cannot help them to improve their use of the language. What can be done to keep away from this situation?

The use of ICT could be a solution. Through their use, students have the chance to pass up teacher’s scrutiny. They can make mistakes without having an immediate correction in front of their classmates, and they can have some feedback at a later time. Furthermore, they can also have the possibility to self-evaluate their performance and identify their mistakes to develop self-monitoring. They also gain self-confidence.

Additionally, students can be put to play with the use of ICT and some points can be awarded based on their accomplishments in the use of the language. This would encourage students to better prepare their oral performances through the use of ICT. They would practice and monitor for mistakes beforehand. The use of this kind of elements is known as gamification and its use is widespreading in education.

Based on the former information and the increase in the use of gamification, some action-research was carried out to design tasks, which include gamification and ICT to develop learners' communicative skills in speaking. But what is gamification and how does it involve the use of ICT?

GAMIFICATION

Gamification, understood as the application of game elements such as rewards, feedback, and competition within a no-game context (Taylor, 2015), has been used in education in order to increase motivation, and consequently, to achieve a positive impact on learning. Games are an important element in everyday human life, since they convey a sense of satisfaction and relaxation. However, they imply features that should be considered in the design of game-like activities. For it to be applied in class, gamification requires being prepared as a goal-oriented activity. For this purpose, Matallaou, Hanner and Zarnekow (2017: 8) mention four important features to be taken into account: clearly and consistently defined goals, a steady feedback system, and the free participation in the game. Such elements enhance students' experience as they are aware of their progress and receive appropriate feedback.

One important aspect of games is that their users usually respond differently; consequently, game mechanics have been related with emotional, social, and cognitive responses.

Several studies have shown the use of gamification and its effects on students' participation and motivation (Contreras-Castillo *et al*, 2015). According to AIM arshedi *et al* (2017: 21), students find feedback and rewards appealing when they start gamification activities. Eventually, they discover the intrinsic value of the activity, and find it rewarding by itself.

Several authors (Aguilera, Fúquene and Rios, 2014; Garland, 2015) acknowledge that the development of gamified activities can provoke a change in behavior but also in cognitive structures, and, consequently, on learning. Nevertheless, more research is needed in order to contextualize its effects, and make other correlations.

METHODOLOGY

Gammification strategies were applied in beginner students (A1) at Centros y Programas de Extensión Programa Fundación UNAM-ENALLT (Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción) Ecatepec. Two groups participated in the study; each consisted of college students and professionals from different areas who take a five-hour lesson every weekend to improve their communicative competence in English for work and study purposes. Gamified activities were used in Group A (experimental group) with a total of 10 students, while Group B (control group) with a total of 6 students, did not receive any gamified contents.

First, students answered a questionnaire regarding their use of ICT. Additionally, students from both groups answered a diagnostic test, and the institutional midterm and final progress tests, so as to compare their results, and to identify possible effects of the use of gamification in their general competence in the language.

Activities with gamified content were applied every two weeks with the following topics, and with the aid of different applications:

- Activity 1: The vocabulary of the topic ‘Countries and Nationalities’ was practiced through *Educaplay*.
- Activity 2: The pronunciation of ‘s’ in plural nouns and present simple third person singular was practiced through *Kahoot*.
- Activity 3: The description of family relationships was practiced through *Whatsapp messaging*.

For the purpose of applying the activities, students were explained the goals and the rules to make sure they could use the applications. They were told to complete the activities as many times as necessary, and to keep information about their progress and feedback.

For the development of oral skills, two tasks were designed.

- Task 1: Self introduction through Flipgrid.
- Task 2: Favorite place to visit through Hangouts (Youtube Creator Studio)

For these tasks, students were shown, in L2, how these applications work. They were given the objectives and explained how they would be evaluated as a means to get some points for their course evaluation. They were given enough time to prepare their performances to prevent them from reading or memorizing their information, but to present it in a “real” way. We focused on the use of the following resources to encourage the development of oral skills.

RESOURCES

The two resources used, Flipgrid and Hangouts, were chosen because of their intuitive user interphase, and their capabilities

to develop oral communicative skills. Also, they allow for students to have asynchronous and synchronous interactions as their communicative competence increases. Additionally, learners have the opportunity to watch their performances as many times as they want, and to self-evaluate them. They can identify their strengths and weaknesses so they can work independently on these final ones to improve. In all, they offer learners the opportunity to start developing monitoring skills, necessary for future advanced levels.

FLIPGRID

The first resource selected was Flipgrid, which is based on the use of videos, links and topics to prompt discussions among students through short video reflections ranging from 5 seconds to 5 minutes. Among its many advantages, it promotes equal participation and prompts discussion. Its use is relatively simple, since students can be granted access to the videos through their email address, given the fact that they have access to a digital device with an Internet connection. Students can be asked to record short, authentic videos, and can reply to their classmates' videos with a video, too. Besides, they can practice and pause while recording, and add reviewing before their final version is posted. The role of the teacher is a designer of topics for discussions, a selector of resources and attachments. Flipgrid also gives teachers the opportunity to enhance feedback by using stickers, drawings, and assessment rubrics.

HANGOUTS

The second task implied the use of Hangouts, which is also a video-based application, and allows participants to record a synchronous videoconference in which they can talk about

a given topic. They can program the interactive meeting and prepare their arguments in the meantime. Among other advantages this app offers, it can be mentioned that it develops organizational and leadership skills because members need to agree on who programs the session, which gives a leading role to the assignee. Furthermore, they also agree on time and date depending on their responsibilities. When the discussion topic takes them to find a solution, collaborative work can be observed because everybody has to contribute to solve the problem.

Programing a video session only takes a few steps, and “programmers” can give a title to their session, write a description and, make their video conference “public”, “not listed” or “private”. Once this is done, they share the video gathering URL to their partners for them to join. On the date for the session, the “programmer” has to start the recording and to stop it when done. Finally, he/she opens the “product” and shares the link to the teacher and partners.²⁰

THE TASKS

In the first task, students were explained the purpose of the task, and asked to create a video to introduce themselves to the class. In the video, they were told to include their name, nationality, age, occupation, likes and dislikes. Once they had their video ready, they had the opportunity to watch their

²⁰ Unfortunately, Hangouts has gone through numerous changes because it was absorbed by Google. Before, it was possible to program a video conference from the application. After, it had to be done through Youtube’s Creator Studio. Nowadays, Youtube Studio has to be used, but this new way seems not to have the option to program a synchronous meeting. Fortunately, it is still possible to use Creator Studio while the latest is in its Beta version.

classmates' videos and post a video response. After the activity, they completed a questionnaire about their experience.

In this activity it was important for students to have clear objectives as a way to participate, also, it was made sure they received feedback from their peers. The instructor also offered feedback to all the students by means of oral comments, and stickers on the application.

In the task, students had their first approach to this kind of technology with educational purposes. Additionally, they had the chance to express their ideas in L2 without immediately being corrected for their mistakes; as a result, they lowered their stress level while speaking, and increased their self-confidence.

The elements of gamification employed in this task were a points system and rewards because the student with the most likes, Flipgrid system, would get a reward which consisted on an extra point on the task's final grade.

For the second task, students were asked to record a live videoconference to talk about their favorite place to visit. Students were divided in teams of three to interact in each video. In the video, they had to say the place's name as well as the activities that can be done there, and the reasons why they like that site. As soon as they finished their presentation, the other team members had some time to ask questions to get additional information about the place. When the questioning time was over, another person made his/her presentation and the process repeated over again. Once the video was finished, the "programmer" had to send the link to the video to the instructor. As with previous activities, learners had to complete a survey about their experience.

In this activity, it was important for students to have the opportunity to self-evaluate their performance during the activity and receive feedback from the instructor. The

evaluation consisted of a rubric, which was shared by teachers and students. The results were compared during feedback.

In the task, students experienced a real-life working situation in which they developed different everyday life skills besides the communicative oral ones. They practice negotiation when they agreed on a date and time to record their video conference. Also, they worked on their technological abilities as well as collaborative ones. Independent work was also observed because students prepared their presentations through the use of their own knowledge and resources.

The elements of gamification employed in this task were again, a points system and rewards because the team with the most points from their members' individual evaluation would get a reward which consisted on an extra point on the task's final grade.

Table 1.
Use of ICT in both groups

Aspect	Group A	Group B
Computer at home	100%	100%
No. of computers at home	1.8	1.5
Internet at home	100%	100%
Software commonly used	Office	Office
Computer used most for	Homework General search	Homework General search
Social networks	100%	100%
Most used social networks	Facebook Whatsapp	Facebook Whatsapp
Use of computer:		
• Learned by self	50%	40%
• Learned at school	50%	60%
Play online	50%	40%

RESULTS

Participants answered a survey about the use of ICT in their everyday life. The results are presented in Table 1. It is important to highlight that both groups have a similar use of ICT in terms of their familiarity, purpose of use, and frequency of use. The only aspect that shows difference is regarding the

Table 2.
Rubric used for students' self-evaluation and teacher's evaluation of Tasks 1 and 2

Criteria	Very Good	Good	Regular	Insufficient
Task completion	All the elements required in the task instructions were included	Most of the elements required in the task instructions were included. Ideas are related to the task.	Some elements required in the task instructions were included. Some topics were not totally developed.	The response is not related to the topic.
Use of the language	Natural use of simple structures and attempts to use complex structures. Wide range of vocabulary.	Good control of simple and adequate structures for the task. Appropriate range of vocabulary.	Sufficient use of the language, although with errors in simple structures. Limited vocabulary.	Use of isolated words, and some prefabricated phrases.
Cohesion and coherence	Complete and relevant discourse o the task, with t few repetitions. Use of several connectors (first, then, finally, for example).	Complete discourse with some repetitions. Use of basic connectors (and, but).	Production of short phrases, sometimes unconnected, and with frequent repetition.	Production of isolated words and phrases.
Pronunciation	Intelligible speech Clear articulation of the sounds of the target language Adequate stress and intonation.	General intelligibility Adequate stress and intonation.	Mostly intelligible, although with difficulties to articulate sounds of the target language.	Not intelligible
Fluency	Fluent discourse with few hesitations and self-correction Hesitations are related with content.	Fluent discourse, with some hesitations. related to grammar and vocabulary.	Slow discourse with frequent long pauses. Frequent self-correction.	Production of words interrupted by frequent pauses, which difficulties communication.

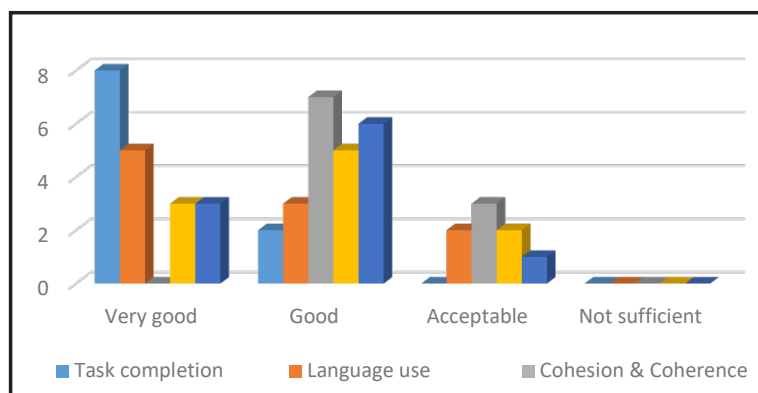
habit of playing online, which shows a minor percentage in the control group.

An analytic rubric was used to grade five features in the two tasks: task completion, use of the language, discourse cohesion and coherence, pronunciation, and fluency. The rubric was presented in Spanish, and students did not show difficulties to complete it.

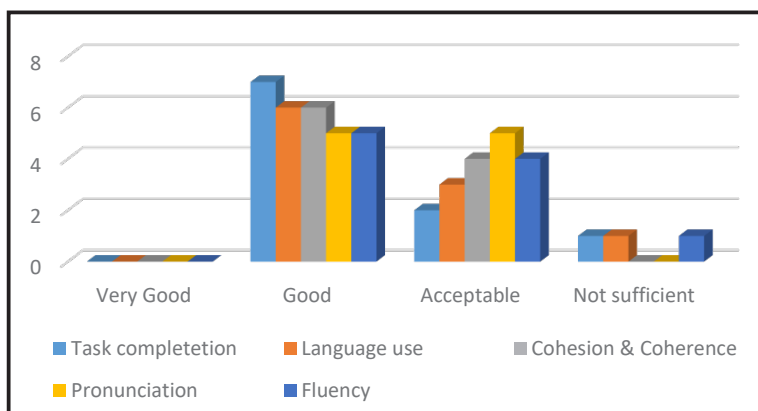
In the first task, the trend was for students to give “high” reviews to their performance in the video, especially in the areas of task completion, and language use. Also, most of them evaluated the other elements, cohesion and coherence, pronunciation, and fluency with “Good”. As the interaction in this task was limited, given the asynchronous nature of the activity, simultaneous oral exchanges were not observed. In spite of that, learners showed a strong will towards the task, positive attitude in their self-evaluation, and a receptive mind when they were given feedback.

The results show that students’ perspective of oral performance evaluation was different to the teacher’s, who evaluated their performance in the five criteria with “Good”

Graph 1.
Rubric results from students’ self-evaluation of Task 1



Graph 2.
Rubric results from teacher's evaluation of Task 1



and “Acceptable”. Not having a very demanding activity as their initial task helped students to gain confidence in their use of oral skills, and to comprehend how to evaluate their work.

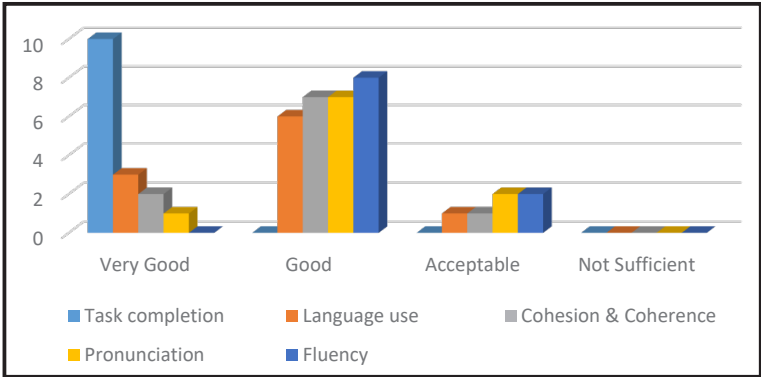
Regarding the second task, students were able to take into consideration their previous feedback, and it was shown in the different scores for each criterion, and the general similarity with the teacher's evaluation. In the first criterion, task completion, the students and the teacher agreed that the task had been fulfilled according to the guidelines given (presentation of a place to visit and its most relevant characteristics). Besides, the other members in each group asked questions to get additional information about the place presented. This final part allowed learners to have a more natural interaction.

Regarding language use and pronunciation, it was found that the teacher and students agreed on their general assessment, marking it as: *Good*. It was observed that some mistakes present in Task 1 were absent or corrected in Task 2.

For example, one student tended to pronounce the possessive pronoun ‘my’ as /mi/, which was not observed in the second task. Also, this same student produced incorrect sentences in present simple in Task 1 such as: **I’m live in Mexico. *I’m study Odontology. *I like read listen.* In Task 2, this student showed better control in the use of present simple, and no mistakes were recorded in its use. It was also possible to identify a student who, in the first task, had problems with the use of the indefinite article *a/an*; he would produce: **I’m teacher.* He corrected his mistake in the second task and used the article more often and in a more natural way during his intervention in the second video. It is important to mention that one gamification activity was related with the use of articles, and it seems it influenced positively in learners’ performance.

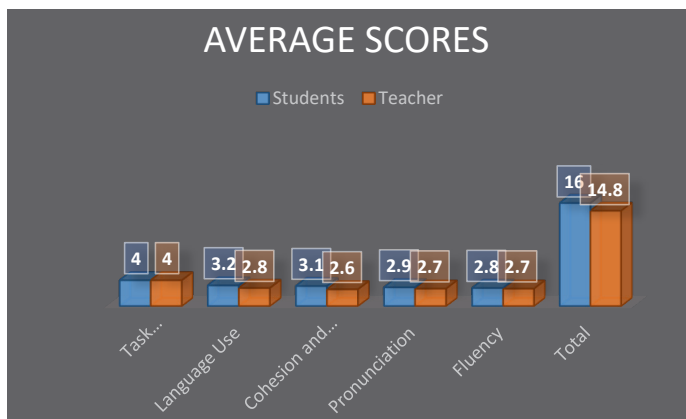
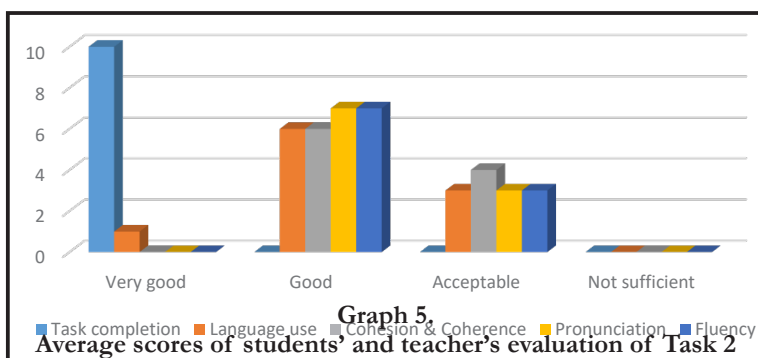
Fluency showed greater agreement between students and the teacher on the highest score. Several learners showed improvement in fluency. In the first video, for instance, one student spoke very slowly and hesitated frequently. For the second task, she looked more confident about herself and her speech, which was more fluent as her ideas were better connected.

Graph 3.
Rubric results from students’ self-evaluation of Task 2



The evaluation of cohesion and coherence showed some noticeable differences; students assigned higher scores than the teacher, who evaluated their work in the levels of *Good* and *Acceptable*. It is important to notice that while in the first task students produced mostly independent sentences without connectors, in the second task it was observed that they were able to use basic ones in their discourse, mainly: *and*, *or*, *but* and *because*, in sentences such as: *You can eat delicious fish or other food.* / *This place is my favorite because it is relaxed.* / *It's small, but beautiful.*

Graph 4.
Rubric results from teacher's evaluation of Task 2



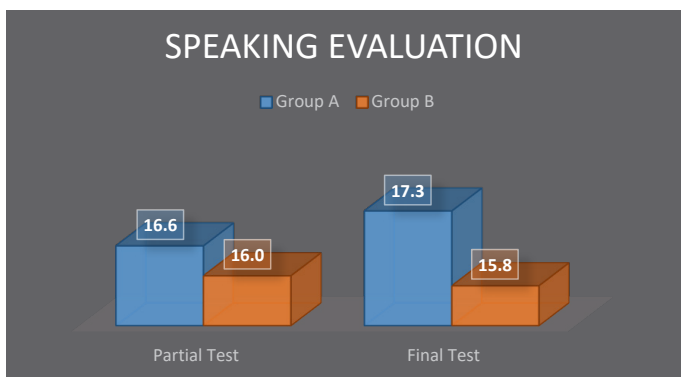
On average, it was observed that the difference between the students and the teacher's criteria in the second task was minimum; less than one point in each individual aspect, and a 1.2 point difference in the final total scores.

It was surprising to observe that the scoring difference between students' rubric results and the instructors' was minor; a couple of points up or down when getting the totals. The data collected in this study showed that students achieved closer objectivity in the second task evaluating their oral performance.

In general terms, it is observed that after the use of gamification and ICT, the difference gap increased between the experimental (A) and control group (B); whilst in the first partial, there was less than one point of difference, in the final exam, it was a point and a half. With this, we conclude that the strategy contributed successfully to increase students' oral skills development.

Another important insight is that although gamification is not a substitute for teaching, and it is best used in combination

Graph 6.
Evaluation results of control group (A) and experimental group (B) in the partial and final speaking tests of the course (from a total of 20)



with other techniques, it offers a valuable opportunity for students to practice their skills within a communicative purpose, review their work for self-assessment, and be able to notice their progress with more objectivity. The teacher can also count on evidence to offer feedback to all students and evaluate their work.

CONCLUSIONS

The results from this study are encouraging since students showed a positive accomplishment in delivering oral messages, in spite of not being monitored by the teacher during the tasks. ICT was a useful resource in helping students focus on the task, and not on making mistakes. As a matter of fact, learners seemed to enjoy trying to communicate their ideas in a foreign language.

When students were struggling to make themselves understood, they used different strategies to achieve their objective using the target language. This allowed for students to negotiate meaning, which is a characteristic of tasks, and it is a necessary ability when having an oral exchange in everyday life.

As learners were not following a script or a sample model during their interaction, their speaking was more “natural” because they had to adapt their wording to the context the conversation was taking them to. This situation also contributed in students looking for more complex structures to get their message across. Furthermore, they faced the need to use vocabulary they did not know, and that was meaningful to them.

Additional to what has already been mentioned, students helped each other in their learning because they corrected their teammates mistakes or provided the vocabulary or structure to express their ideas in the right way. This kind of situations

contributed for learners to reinforce and consolidate their knowledge and use of the language when doing it. As a result, this enhances students' self-confidence in the speaking skill.

The use of ICT and gamification proved to be very strong tools to develop communicative oral skills for foreign language learners because they give students the opportunity to be themselves when using the target language, and to participate in more authentic tasks.

BIBLIOGRAPHY AND VIRTUAL REFERENCES

Aguilera, A., Fúquene, C. y Ríos, W. (2014). "Aprende jugando: el uso de técnicas de gamificación en entornos de aprendizaje". *IM-Pertinente*, vol. 2, núm. 1, pp. 125-143.

Contreras-Castillo, J. *et al.* (2015). "Gamificación en Plataformas Educativas". " *TIC, Educación y Sociedad*", Medellín Colombia: Memorias del XXI Congreso Internacional sobre Educación Bimodal (Presencial y a distancia) https://www.researchgate.net/profile/Ricardo_ACOSTADIAZ/publication/30123278_Innovacion_educativa_a_traves_de_aplicaciones_moviles_gamificadas/links/50898d2a6fdcc496162ed3e/Innovacion-educativa-a-traves-de-aplicacionesmoviles-gamificadas.pdf

Hangouts Creator Studio, Youtube applicat, www.flipgrad.com

Matallaoui, A., Hanner, N., y Zarnekow, R. (2017). Introduction to gamification: foundation and underlying theories. In Stieglitz, S., et al. (Eds.). *Gamification. Using game elements in serious contexts*. Switzerland: Springer International.

Taillefer, L., y Munoz-Luna, R. (2014). Developing Oral Skills Through Skype: A Language Project Analysis. Retrieved on May 14, 2019 from <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814034697>

Taylor, R. (2015). *Gamification for Enhancing Student Motivation: Research Reflections*. United Arab Emirates: Higher Colleges of Technology.

CAPÍTULO VIII

LES “COMMUNAUTÉS IMAGINÉES” DES APPRENANTS DE FLE DU DÉPARTEMENT DE LANGUES ÉTRANGÈRES DE L’UNIVERSITÉ DU SONORA AU MEXIQUE

Francisco Javier López Armendáriz
Universidad de Sonora

INTRODUCTION

Dans cet article, nous allons présenter quelques résultats d’une enquête faite auprès d’un échantillon d’étudiants multilingues du DLE de l’Université du Sonora, Mexique, où il est question de mesurer leurs niveaux d’investissement dans l’apprentissage du FLE, en fonction de leurs propres besoins et désirs d’appropriation culturelle et linguistique dans l’étude des langues étrangères. Il a été constaté qu’ils réagissaient à ce qu’ils souhaitaient ou imaginaient être plus tard, c’est-à-dire leurs communautés imaginées qui diffèrent selon la langue qu’ils étudient. Cet article révèle que les apprenants multilingues se situent dans des communautés imaginées (Anderson, 1991) et celles-ci impliquent différents niveaux d’investissement (Norton, 2001), ainsi que différentes stratégies d’apprentissage (Oxford, 1990).

Dans le Département de Langues Étrangères de l'Université de l'État de Sonora au Mexique, on peut constater qu'il existe un échantillon hétérogène d'étudiants qui étudient plusieurs langues étrangères à la fois, pour lesquels l'apprentissage des langues est une façon d'avoir plus de chances de réussir. Depuis un peu plus de 20 ans, la priorité donnée à la maîtrise de plusieurs langues est devenue cruciale, en raison des nouvelles exigences de la mondialisation et des nouvelles politiques éducatives. Les élèves manifestent un intérêt croissant envers le multilinguisme qui émerge en réponse aux nouveaux défis de l'économie mondiale, aux mouvements migratoires (importants au Mexique), à la diversité linguistique, ainsi qu'au désir d'affiliation des différentes nations à un bloc culturel, économique ou politique spécifique. On a remarqué qu'aujourd'hui, de nombreux étudiants veulent apprendre d'autres langues que l'anglais, ce qui indique leur intérêt à devenir multilingue. Néanmoins, des préoccupations relatives aux aspects cognitifs et sociaux surgissent; non seulement l'apprentissage doit être un processus cognitif de l'acquisition de compétences et de connaissances d'une langue cible, mais l'apprentissage est également dépendant des communautés dans lesquelles les apprenants peuvent devenir potentiellement des membres plus aptes à des pratiques propres à ces communautés. D'autres aspects appropriés à leur intégration dans les communautés qu'ils imaginent sont de caractère territorial, culturel, politique, religieux et ethnique (Khatib, 2011).

IMAGINED COMMUNITIES: POSSIBILITÉ DE FAÇONNER DE NOUVELLES IDENTITÉS

Selon les théories de Kanno et Norton (2003), Anderson a introduit dans la Didactique des Langues-Cultures (DDL/C), il y a une vingtaine d'années, le terme de «communautés

imaginées». Ce concept théorique a été extrêmement utile pour conceptualiser la pratique de l'apprentissage d'une deuxième ou énième langue qui sous-entend apprendre un certain nombre de pratiques culturelles de la nouvelle communauté à laquelle on souhaite appartenir. Cependant, les apprenants ne font pas nécessairement partie de cette communauté et le but est alors de construire, dans leur imagination, les vraies pratiques culturelles considérées comme appropriées pour mieux agir et réagir au sein de ces communautés. En fait, le domaine même de l'enseignement/apprentissage des langues s'en voit bénéficié, comme l'a noté Dagenais (2003), car l'un des principaux objectifs de ce concept est de développer la solidarité et l'affiliation avec divers groupes sociolinguistiques.

Il existe une grande variété de «communautés imaginées» pour chaque apprenant et de pratiques considérées comme suffisantes pour réussir l'appartenance à ces communautés. Chaque apprenant peut imaginer la communauté en fonction de ses propres expériences, croyances, attentes et positionnement socio-historique. Norton (2001) explique que chaque élève s'investit de façon différente dans chaque communauté, e. g., en temps, en dévouement et en efforts pour apprendre la langue.

ÉTUDIANTS EN LANGUES ÉTRANGÈRES : IDENTITÉ ET APPRENTISSAGE

Norton (1995) explique que dans le domaine de la DDL, on développe de nouvelles recherches sur la façon dont les apprenants multilingues adoptent une position «imaginée» dans les communautés imaginées (Anderson, 1991). Dans ce sens, des discussions émergent sur l'importance de l'imagination comme partie intégrante du processus de construction de l'identité et du développement de la deuxième langue d'étude. West (1992) affirme que l'identité

est liée au désir de reconnaissance, au désir d'affiliation, et au désir de confiance en soi même. Pour cette raison, si on essaie de séparer les besoins sociaux des besoins linguistiques des élèves, cela peut engendrer un manque de confiance en soi, car on ne peut pas séparer les aspects linguistiques et pragmatiques de la langue en ignorant les désirs personnels d'affiliation à certaines communautés discursives de chaque apprenant.

TYPE DE RECHERCHE ET INSTRUMENTS UTILISÉS

Pour entreprendre cette recherche doctorale dont nous présentons ici une très brève partie, nous avons utilisé une méthodologie mixte: quantitative et qualitative incluant des questionnaires (SILL) et des entrevues en profondeur, appliquées à une population de 20 étudiants inscrits aux différents cours des langues enseignées au Département de Langues Étrangères de l'Université du Sonora au Mexique. Les noms réels ont été substitués par des pseudonymes. Dans ce document, nous présenterons les résultats de deux entretiens en profondeur, ainsi que les résultats les plus importants des données.

INSTRUMENTS UTILISÉS

Entretien en profondeur enregistré: A caractère semi-directif, (Cortez, 2008), cet entretien a été conçu pour recueillir des informations sur les communautés imaginées de chaque élève sur la langue étudiée. Les questions posées dans cet entretien sont formulées d'une manière flexible, de telle sorte que d'autres questions peuvent surgir lors de l'entretien, si l'apprenant/ou le chercheur souhaite développer un peu plus le sujet. Un autre avantage de cet instrument est qu'il permet

de s'autoévaluer et de *réfléchir* sur certains aspects de pratique et d'apprentissage qui, sans cela, pourraient être ignorés.

Inventaire de stratégies d'apprentissage (SILL): développé par Oxford (1990) pour évaluer l'utilisation de stratégies d'apprentissage, il permet d'obtenir une vision relativement large de l'utilisation de stratégies d'apprentissage en langues étrangères. Entre autres avantages, ces inventaires sont économiques, versatiles et efficaces en termes de temps et d'efforts. De plus, les élèves peuvent en connaître immédiatement les résultats, car il sont auto évaluatifs et les élèves découvrent ainsi les aspects de leur apprentissage, inconnus d'eux jusqu'alors.

L'analyse des entretiens a été réalisée en fonction de cinq thèmes:

1. Désir de cohésion et d'intégration sociale et culturelle.
2. Développement de l'identité comme médiateur interculturel.
3. Apprentissage des langues comme fonds d'investissement.
4. Non investissement dans l'apprentissage des langues.
5. Motivation d'appartenance génétique/ethnique aux groupes qui pratiquent la langue étudiée.

En raison de l'extension de la recherche, nous allons présenter par la suite uniquement quelques observations sur deux cas d'analyse, de l'échantillon de deux langues dans lesquelles les deux participants investissent le plus d'efforts. Nous retenons deux des cinq thèmes mentionnés auparavant:

Désir de cohésion et intégration sociale et culturelle

Développement de l'identité comme médiateur interculturel.

Tableau 1.
Biodata des deux cas de l'analyse

N O M	Prénom	Age	Licence	Langueset niveaux	Nombre de langues	Résultats de SILL	Niveaux d'investissement ent par langue
1	Adria	21	Arts graphiques multimedia	Allemand 1 Français 1 Japonais 6 Anglais 5	4	Japonais 3.8 Français 3.5 Allemand 3.1 Anglais 2.9	Japonais: élevé Français: moyen Allemand: moyen Anglais bas
2	Armando	21	Droit Anglais 6 Japonais2	Français 1	3	Français 4.0 Anglais3.8 Japonais3.5	Anglais:élevé Français: élevé Japonais: moyen

DÉSIR DE COHÉSION ET D'INTÉGRATION SOCIALE ET CULTURELLE :

Adria a 21 ans, elle étudie les arts graphiques et multimédia. Elle étudie le japonais (6^{ème} semestre-avancé), le français (1^{er} semestre –débutant), l'allemand (1^{er} semestre –débutant) et l'anglais (5^{ème} semestre-intermédiaire). Elle veut travailler au Mexique comme professeur de langues étrangères. Il convient de souligner qu'elle a un niveau élevé en japonais.

COMMUNAUTÉS IMAGINÉS ET INVESTISSEMENTS

La communauté imaginée du japonais

Adria explique son intérêt pour les références culturelles liées aux Japonais. Elle partage leur goût pour le travail, la vie, l'art (mais pas pour la musique japonaise qu'elle trouve bizarre...). Elle aime aussi la nourriture japonaise, et dit cuisiner comme eux, en utilisant des ingrédients japonais qui sont disponibles à Hermosillo, capitale du Sonora. Elle déclare: «La nourriture, je l'aime bien. Je cuisine à la japonaise, car c'est plus sain.

Moins d'huiles et de condiments, comme au Japon. Les Japonais préfèrent le goût de la nourriture au naturel, sans ajouter beaucoup d'ingrédients. Les poissons doivent avoir un vrai goût de poisson d'où les préparations à cru, par exemple. Je viens, d'ailleurs, d'acheter des aliments et des ingrédients japonais, des produits, etc.»

Avec cela, il est clair qu'elle a intégré des pratiques culturelles qu'elle considère japonaises à ses propres pratiques culturelles, dans ce cas, en préparant les aliments. Elle dit qu'elle aime socialiser avec et comme les Japonais. Elle a aussi un sentiment très favorable envers les Japonais, en déclarant que ce sont des personnes tolérantes, disciplinées, propres, respectueuses, attachées à leur système de valeurs et non-racistes, et pour elle, ces caractéristiques sont importantes (très éloignées du caractère mexicain).

Adria a eu l'expérience de voyager au Japon quand elle était petite, car certains membres de sa famille mexicaine vivent au Japon, mariés avec des Japonais ou Japonaises. Ceci lui donne une expérience plus tangible sur la vie au Japon, et au cours de l'entretien, elle a également montré sa très grande empathie en mentionnant le panorama de désolation laissée par le tsunami et qui lui fait dire: «Je pars demain (Samedi 2 Avril 2011) au Japon pour aider, car un oncle a disparu dans le tsunami».

Ces communautés virtuelles dans lesquelles elle s'investit lui ont donné l'occasion d'apprendre de façon subjective sur le Japon. Son opinion est très favorable, car elle sent beaucoup de compatibilité entre son style de vie et celui des Japonais, en soulignant toujours leurs caractéristiques positives; en conséquence, son niveau d'investissement dans l'apprentissage de la langue est très élevé.

L'INVESTISSEMENT DANS LA LANGUE JAPONAISE

Le degré élevé d'investissement qu'Adria manifeste dans l'apprentissage de la langue japonaise est dû au fait que le champ de pratique de la langue dépasse la salle de classe. L'étudiante dit «Je suis bonne et je 'm'approprie' de la classe en participant. Je suis bonne et j'aime me vanter de savoir le japonais». En effet, elle aime donner des conseils à ses camarades de classe quand ils ne comprennent pas les règles ou ne savent pas comment les appliquer dans la vie quotidienne. Son succès est tel que ses collègues lui recommandent de se consacrer à l'enseignement des langues. Cette étudiante fait un usage intensif de l'Internet: «Hors de la salle de classe, presque toujours. Internet, chat vidéo, appareil photo, interaction avec d'autres personnes japonaises qui veulent apprendre l'espagnol et vice versa. Je suis cybernaute de sites Web où je trouve des programmes, des jeux interactifs en ligne, de la musique japonaise, et je pratique avec mes copines».

En ce qui concerne la langue japonaise, elle a donc un niveau très élevé d'investissement, aussi bien dans l'utilisation des ressources pour l'apprentissage et la pratique du japonais que dans la culture japonaise. Le niveau d'investissement d'Adria est tel qu'elle adopte des pratiques culturelles japonaises.

LA COMMUNAUTÉ IMAGINÉE DE FRANÇAIS

Adria n'est jamais allée dans un pays de langue française. Son intérêt pour l'étude du français est né quand elle a entendu la bande originale d'un film. La communauté imaginée est la France et le Canada et l'image iconique de la Tour Eiffel. Elle dit qu'elle a une idée superficielle des Français parce qu'«à l'école secondaire, j'ai eu un copain de classe français qui sentait très mauvais». Elle raconte que c'est l'image qui lui vient à l'esprit quand elle pense aux Français. Pour

elle, la communauté imaginée de la France a été limitée à l'information culturelle qu'elle a apprise dans la salle de classe, en la limitant aux images stéréotypées de la Tour Eiffel et au rappel de son copain malodorant. Malgré les nombreux pays où le français est parlé, son idée de lieux géographiques où le français est parlé est limitée à la France et au Canada. De plus, elle ne participe pas à des activités en dehors de la salle de classe qui pourraient lui fournir une vision plus large des communautés francophones.

L'INVESTISSEMENT DANS LA LANGUE FRANÇAISE

L'interview révèle que la langue française est la langue seconde dans laquelle Adria investit le plus d'efforts. Elle utilise aussi l'Internet, les réseaux sociaux et la musique pour obtenir plus de pratique en français, bien que le niveau de pratique priorise l'amélioration de la langue, plutôt que l'appropriation des pratiques culturelles considérées comme appartenant à la langue française. Son intention est d'être la meilleure dans la classe et parler la langue française, car elle veut aller en lune de miel en France, quand elle se mariera.

DÉVELOPPEMENT DE L'IDENTITÉ COMME MÉDIATEUR INTERCULTUREL: ARMANDO

Dans le cas suivant, Armando, 21 ans, est un étudiant de l'école de Droit et étudie l'anglais (6^{ème} semestre-avancé), le français (1^{er} semestre-débutant) et le japonais (2^{ème} semestre-débutant). Il pense que les langues donneront à ses compétences et à ses connaissances une valeur commerciale ajoutée à son CV. Bien qu'il ait conclu le 6^{ème} semestre d'anglais, il s'est inscrit deux niveaux plus bas dans le but de renforcer ses connaissances de la langue. Il a visité les États-Unis, car il a de la famille là-bas.

LA COMMUNAUTÉ IMAGINÉE DE L'ANGLAIS

Son intérêt pour étudier l'anglais est né depuis qu'il était enfant et les images qu'il a des pays où l'anglais est parlé sont les États-Unis, l'Angleterre, l'Australie et l'Irlande. Les images des États-Unis sont compatibles avec ce qu'il a vu quand il a visité ce pays: «les dollars, McDonalds, des gens aimables, d'autres pas polis. Variété de cultures, des prix, de très grands magasins. «En ce qui concerne les Américains, il dit qu'ils sont de bonnes personnes, libérales, attachées à leur système de valeurs, qu'ils ont l'esprit ouvert, et souligne qu'ils sont respectueux et disciplinés —le plus important dans le peuple américain—. Cependant, Armando dit que les États-Unis devraient mieux définir leurs idéaux que les deux partis politiques divisent. Pour cela, il dit qu'on remarque le même phénomène social au Mexique où il y a une politique d'exclusion envers les citoyens et une démocratie très mal pratiquée.

L'INVESTISSEMENT DANS LA LANGUE ANGLAISE

De manière brève, il explique qu'afin de renforcer ses connaissances, il regarde des films et des programmes en langue anglaise et cherche constamment des informations en dehors des cours. Il dit qu'il a adopté certaines pratiques culturelles dans son mode de vie tel que le dîner à 18 heures, et aussi qu'il organise de façon ordonnée aussi bien son temps et ses activités que l'ordre dans sa maison et dans ses études. Armando n'a pas pu s'inscrire au 7^{ème} semestre d'anglais. Cependant, il s'est réinscrit au 4^{ème} semestre pour renforcer la grammaire et le vocabulaire.

Dans l'avenir, il espère terminer avec succès ses études de la langue anglaise, afin d'acquérir une plus grande sécurité et

une meilleure compétence communicative dans l'interaction avec les locuteurs de cette langue.

LA COMMUNAUTÉ IMAGINÉE DE FRANÇAIS

Armando n'est jamais allé dans un pays de langue française. Il a choisi cette langue afin de trouver de meilleures possibilités d'emploi, et ainsi d'améliorer sa qualité de vie. Fondamentalement, il pense à la France et au Canada et a des images stéréotypées de la Tour Eiffel, du champagne, des baguettes, des mimes et de l'amour. Il considère que les Français sont spéciaux: de mentalité très ouverte et égocentriques et qu'ils sont fiers de leur pays.

L'INVESTISSEMENT DANS LA LANGUE FRANÇAISE

Il raconte qu'il partage bien avec sa famille et ses copines de classe de la licence en Droit tout ce qu'il apprend de la culture française. Il souligne n'imiter aucun aspect de style de vie des Français, mais déclare: «je prends quelques détails de la culture française et je les interprète à ma manière». Pour le moment, Armando a pour but de bien profiter des ressources de l'école de langues étrangères, par exemple des matériaux au centre d'auto apprentissage. En plus de cela, il pratique la langue française avec ses copines de la classe et ses professeurs car il dit devenir ainsi plus autonome dans l'apprentissage de cette langue. “Je vais au centre d'auto apprentissage pour renforcer quelques détails de la langue que je n'ai pas bien compris”.

Dans le futur, il s' imagine interagir avec les Français et parler de la richesse culturelle entre le Mexique et la France. Il veut étudier un programme de Master en France pour achever ses projets.

De la même façon, avec ses connaissances, aussi bien en langues que dans sa licence, Armando se visualise dans

le Ministère des Affaires Etrangères ou comme ambassadeur du Mexique en France ou au Japon. Toutefois, ce ne sera pas facile en raison de l'image négative que d'autres pays ont du Mexique, dit-il. «Au début, il y aura de la réticence de la part de la nouvelle communauté parce qu'on ne s'habitue pas tout de suite à la présence d'un nouvel employé. En fait, il faut considérer que le Mexique doit polir son image à l'étranger. C'est pour ça que la communauté où je suis aura probablement besoin de temps pour s'habituer au style d'être et de travailler des Mexicains» (Armando).

CONCLUSIONS DES ENTRETIENS ET STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE

Dans les cas présentés, on a montré que dans l'apprentissage de plusieurs langues, les apprenants utilisent des stratégies d'apprentissage qui vont des plus utilisées au moins utilisées par langue, et on remarque aussi qu'ils s'investissent de façon différente pour chaque langue étudiée. Pour les participants, les niveaux d'investissement sont représentés par les expériences suivantes:

- L'expérience d'avoir étudié à l'étranger.
- La famille ou membres de la famille qui vivent dans des pays de la langue(s) cible.
- Des parents/de la famille d'origine étrangère (qui parlent la langue qui les intéresse).
- Socialisation avec des locuteurs natifs de la (des) langue(s) cible.
- Relation amoureuse avec un locuteur natif.
- Manifestation d'appartenance à la culture étrangère.
- Présence assidue en classe et au centre d'auto apprentissage.

Les apprenants imaginent leurs communautés comme s'ils étaient déjà embauchés dans le monde du travail, comme des cadres professionnels compétents, parlant plusieurs langues dans leur domaine professionnel ou alors ils se visualisent en train de parler la langue à des fins touristiques, comme pour diffuser une image plus positive du Mexique, et finalement, ils se visualisent à l'étranger, dans un pays où cette langue est parlée. A cet égard, les données quantitatives ont démontré qu'Armando utilise les stratégies d'apprentissage d'une façon plutôt équilibrée, e.g., langue française (4.0) et la langue anglaise (3.8). Cf. graphique 1 en annexe. La moyenne générale d'utilisation de stratégies est un peu plus élevée en français car Armando connaît déjà l'anglais et il est convaincu que l'apprentissage de la langue française va lui permettre d'avoir de meilleures chances sur le marché du travail pour que son rêve d'être diplomate en France puisse se réaliser.

Si nous revenons sur le cas d'Adria, la fréquence des stratégies utilisées qu'elle utilise en langue japonaise est plus élevée (3.8) que celles en langue française (3.5). Cf. graphique 2 en annexe. C'est à dire, comme on l'a mentionné auparavant, Adria a une vision plus large de ses communautés japonaises que de celles de la langue française. À savoir, elle priorise l'amélioration de la langue japonaise et elle a également un sentiment très favorable envers les japonais et a intégré plusieurs pratiques culturelles à sa propre culture. Par conséquent, il existe un niveau élevé d'appropriation de la langue, tant dans ses aspects culturels que linguistiques. En ce qui concerne la langue française, bien que le niveau de pratique priorise l'amélioration de la langue et que son intention soit d'être la meilleure dans la classe, elle a une vision limitée due aux stéréotypes et aux figures iconiques de l'hexagone.

D'autres facteurs mentionnés par Oxford (tel que cité dans Ekhiar et Shangarffam, 2013) et aussi détectés dans les

résultats des entretiens ont été la conscience métacognitive, c'est à dire, la prise de conscience de leurs stratégies d'apprentissage et les avantages que représente le choix de certaines stratégies plutôt que d'autres. On détecte aussi un lien entre le niveau de maîtrise de la langue cible, l'attitude de l'apprenant, le niveau culturel, l'aptitude pour les langues, avec les études universitaires qu'ils ont choisi de faire ainsi qu'avec le temps investi dans l'apprentissage des langues étrangères. On constate donc qu'il existe une relation entre la conscience métacognitive (Oxford, 1990) et l'investissement, puisque les étudiants ont au départ leurs propres aptitudes, ils ont choisi les carrières qu'ils veulent faire (licences, spécialités) et ils façonnent de cette manière des communautés imaginées (Norton, 2001) compatibles avec leur biographie personnelle.

Le niveau d'investissement pour accéder à leurs communautés imaginées dépend de leurs possibilités personnelles et sociales comme par exemple Adria qui a voyagé au Japon mais n'est jamais allée en France. Les résultats sont aussi parallèlement comparables aux observations du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2002). A cet égard, les aspects socioculturels sont toujours présentés par le biais des médias (textes, images, vidéos, etc.). Autrement dit, certains apprenants ne sont jamais en contact avec le monde réel mais avec une construction subjective du monde étranger, déformée par les stéréotypes.

Compte tenu de ce qui précède, on détermine l'importance du lien ou l'interdépendance qui existe entre les stratégies d'apprentissage des langues étudiées et le niveau d'investissement dans chaque communauté imaginée. Les facteurs mentionnés ont mis en lumière qu'en fonction du niveau de difficulté de la langue, certaines stratégies peuvent être utilisées plus ou moins que d'autres, cela dépendant souvent de la tâche à réaliser. De plus, l'utilisation des stratégies

d'apprentissage permet aux apprenants de développer une meilleure connaissance de la langue et d'eux-mêmes.

D'autre part, bien que cet article n'en soit pas l'objet, nous avons remarqué dans notre recherche doctorale qu'il existe d'autres exemples où l'apprentissage des langues est vu par les étudiants comme une forme d'enrichissement, et malgré l'exigence des matières de leurs études professionnelles, ils investissent malgré tout du temps pour apprendre, car ils visualisent l'application des langues à moyen terme. D'un point de vue humaniste et cognitif, ils sont conscients de leurs besoins de réalisation personnelle, d'autodétermination et de confiance en soi. A cet égard, il convient de souligner qu'il est important pour les étudiants de pouvoir comparer leur propre environnement culturel avec celui d'un autre pays et d'être conscient de la diversité qui existe dans le monde, d'enrichir leur langue et d'apprendre comment leur culture est perçue dans d'autres pays (Cadre européen commun de référence pour les langues, p. 103-104).

BIBLIOGRAPHIE ET SOURCES VIRTUELLES

- Anderson, Benedict. (1991). *Imagined communities: Reflections on the origins and spread of nationalism*. (Rev.ed.). London: Verso.
- Conseil de l'Europe. (2002). Cadre européen commun de référence pour les langues. <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/> (con acceso el 30.11.2020)
- Cortez, Nolvía Ana. (2008). *Am I in the Book? Imagined Communities and Language Ideologies of English in a Global EFL Textbook*. Tesis de doctorado. The University of Arizona, U.S.A.
- Ekhlas, Nasrin Shangarffam. (2013). The relationship between determinant factors of self-regulation strategies

- and main language skills and overall proficiency. Elsevier. *Procesia Social and Behavioral Sciencies* 70. 137-147.
- Dagenais, ME., Hawley, D. y Lund, JP. (2003). "Accessing imagined communities through multilingualism and immersion education". *Journal of Language, Identity, and Education*, 2 (4), 269-283.
- Kanno, Y., Norton, B. (2003). "Imagined Communities and Educational Possibilities". *Journal of Language, Identity, and Education*, 2 (4), 241-249 C, Lawrence Erlbaum Associates, Inc to link to this Article: doi: 10.1207/S15327701JLIE0204_1http://dx.doi.org/10.1207/S15327701JLIE0204_1Con/(con acceso el 28.11.2020)
- Khatib, Mohammed. (2011). "Mutual Relations of Identity and Foreign Language Learning: An Overview of Linguistic and Sociolinguistic Approaches to Identity". *Theory and Practice in Language Studies*, Vol. 1, No. 12, 1701-1708.
- Norton, B. (1995). "Social identity, investment, and language learning". *TESOL Quarterly*, 29, (1) 9-31. <http://faculty.educ.ubc.ca/norton/Norton%201995%20p.pdf/> (con acceso el 28.11.2020)
- Norton, B. (2001). "Non-participation, imagined communities, and the language classroom". En M. Breen (Ed.), *Learner contributions to language learning: New directions in research* (pp. 159-171). Harlow, England: Pearson Education.
- Oxford, RI. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Heinle and Heinle: Boston, MA.
- West, Cornel. (1992). "A matter of life and death". *In the Identity in Question*. October, 61, 20-23.

REPRÉSENTATIONS SOCIALES DE L'ÉDUCATION SECONDAIRE AU MEXIQUE

Jeysira Jacqueline Dorantes Carrión
Universidad Veracruzana

INTRODUCTION

Cet article vise à faire connaître les représentations sociales qu'un groupe d'enseignants d'école secondaire au Mexique ont conçues et construites au sujet de la réforme d'éducation secondaire. Ce travail montre comment ce groupe d'enseignants de «Telesecundaria»²¹ pense et vit la réforme éducative à partir de sa perspective caractérisée par la marginalité de son contexte de vie active car l'école secondaire télévisée est un modèle éducatif destiné à des apprenants issus des communautés marginales et éloignées du nœud urbain.

Le sondage a été lancé sur le territoire de l'état de Veracruz, prenant un échantillon de 242 enseignants dont 30 sont interviewés tout en implémentant la théorie du noyau et une méthodologie pluri méthodologique proposée

²¹ Modalité d'éducation secondaire télévisée dont les transmissions sont guidées par des moniteurs ou des professeurs. Spécialement dans des régions très éloignées des centres urbains du Mexique et notamment dans des quartiers marginaux des villes.

par Jean Claude Abric (1994), se servant d'un questionnaire soumis à une base de données appelée SPSS, qui a permis de dégager des graphiques et des tableaux pour son analyse et interprétation ainsi que des entretiens avec les enseignants suivant de près la marche de la réforme éducative. L'enquête fait appel aussi à la posture théorique de Serge Moscovici (1962) basée sur trois pôles de l'analyse: Informations, attitude et domaine de représentation en se positionnant sur la structure processuelle de Banch (2000) puisque l'analyse des représentations obéit à une série de mécanismes exigeant d'être minutieusement analysés. En ce sens là, on aboutit à une étude statistique des données identifiant quatre groupes d'enseignants représentant la réforme éducative, ceux-ci sont désignés par leurs caractéristiques spécifiques et représentés en études de Clusters pour en déterminer la représentation sociale prépondérante.²²

Le propos de cet article est de faire connaître les résultats d'une enquête réalisée à propos des «représentations sociales de la réforme éducative 2006» élaborée par des enseignants d'éducation secondaire de l'état de Mexico et qui sont compris dans mon travail de thèse pour obtenir le grade de doctorat en pédagogie à UNAM-Mexico; essayant de rendre intelligibles les conceptions de sens commun d'un groupe d'acteurs sociaux mettant en marche une réforme éducative, issue d'une évolution culturelle vécue à l'intérieur du système d'éducation secondaire.

L'enquête est menée sur le territoire de l'état mexicain de Veracruz, spécifiquement sur trois zones géographiques dont 12 cantons et 36 communes ont été sélectionnés en fonction de leur diversité et leur hétérogénéité. Cette étude est focalisée sur un secteur méconnu, celui des écoles secondaires télévisées

²² Secteur spécifique d'une population démarqué par une aire géographique ou un élément identitaire commun.

qui fournissent une formation de base à des apprenants issus des couches les plus humbles et marginalisées de la société. Il s'agit de classes télévisées guidées par un ensemble d'enseignants spécifique à ce genre d'établissements.

Sur le territoire de l'état de Veracruz, on compte 7,050 professeurs d'éducation secondaire implémentant la réforme éducative 2006. Considérant l'amplitude de ce secteur, on en a pris un échantillon ne constituant que 3.43% d'entre eux, tenant compte de leurs caractéristiques hétérogènes (sexe, durée du parcours professionnel, limitations matérielles et factuelles de l'établissement), tous en exercice de leur profession dans les villes de: Tuxpan, Poza Rica, Papantla, Orizaba, Córdoba, Perote, Las Vigas, Xalapa, Coatepec, Actopan, Veracruz et Coatzacoalcas.

La nature méthodique de cette enquête a requis de l'application de la Théorie du Noyau qui énonce que «toute représentation est organisée autour d'un noyau central ou noyau structurant» qui détermine l'organisation et la valeur significative de la représentation. (Abric 1994). La démarche de cette enquête a consisté à concevoir un questionnaire destiné aux enseignants en leur proposant des réponses à choix multiple à fin qu'ils puissent les classer par ordre d'importance tout en leur octroyant une valeur de signification à haute valeur par rapport aux autres éléments; ceci afin de démarquer les items périphériques et les éléments nucléaires de signification. Pour l'étude des résultats obtenus on se servira de deux outils de recherche: «L'entretien approfondi» pour aboutir à une analyse du discours des enquêtés, ce qui permettra de comprendre leurs représentations sociales, leurs informations, leur attitude et leur domaine de représentation concernant l'application de la réforme éducative. Le sondage a été appliqué à 30 enseignants appartenant à 36 localités de l'état car il avait pour but de concentrer et d'objectiver les opinions

les plus hétérogènes et de compiler des informations utiles au processus d'analyse de l'information. Le second recours statistique à employer a été le questionnaire, qui a permis de mesurer et de quantifier les informations recueillies; celui-ci a été appliqué à 242 enseignants implémentant la réforme éducative dans leurs établissements.

Tableau Numéro 1.
Enseignants participants par canton et zone

Zone de l'état.	Canton	Nombre de participants par municipe	Enseignants enquêtés	Enseignants interviewés
Nord	Tuxpan	118	30	4
	Poza Rica	73	6	1
	Papantla	273	15	1
	Orizaba	68	20	4
	Córdoba	94	29	1
	Perote	66	25	4
Centre	Las Vigas	31	12	2
	Xalapa	183	33	4
	Coatepec	35	17	3
	Actopan	86	6	2
	Veracruz	73	31	3
Sud	Coatzacoalcos	31	18	1
		1134	242	30

Données issues de l'enquête appliquée aux enseignants d'éducation secondaire (Modalité télévisée) 2008.

En tenant compte des dimensions territoriales de l'état de Veracruz, on a considéré de travailler sur les zones nord, centre et sud; ensuite on a choisi les établissements éducatifs à enquêter. Le critère de sélection des enseignants participants concerne principalement la modalité de travail de leurs centres d'activité, leur localisation, leurs conditions d'enseignant

permanent ou vacataire dans l'établissement et leurs parcours de formation magistérielle. Pour déceler quels étaient les éléments de la réforme éducative qui enthousiasmaient le plus les enseignants, Il a fallu dégager un questionnaire contenant quinze éléments de réponse présentés ci-dessous et dont cinq ont été sélectionnés pour l'enquête. Consigne: Remarquer les éléments nucléaires de représentation sociale de la réforme éducative en écartant ceux dont la valeur de représentation sociale restera périphérique.

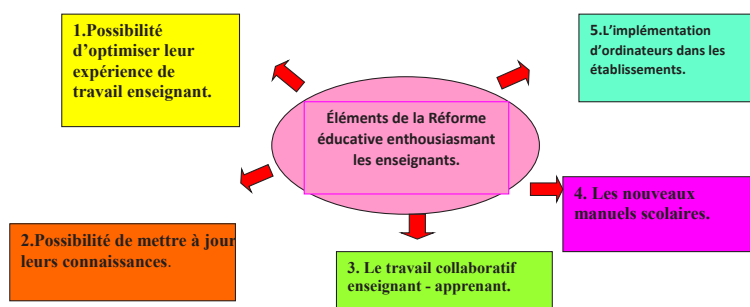
1. L'implémentation d'ordinateurs dans les établissements.
2. Le Nouveau plan d'études 2006.
3. Les nouveaux livres de texte.²³
4. Les contenus du programme éducatif.
5. Les besoins éducatifs des apprenants.
6. La possibilité de participer à une formation continue.
7. La possibilité d'optimiser l'expérience de travail enseignant.
8. La mise à portée de main des réseaux d'information.
9. La souplesse du programme de cours.
10. L'autonomie acquise par les étudiants sous ce nouveau modèle éducatif.
11. La liberté de l'enseignant devant le groupe.
12. Le travail associatif entre les enseignants et les étudiants.
13. Les performances de la réforme face aux besoins de la société.
14. La réponse aux besoins des étudiants.
15. L'implémentation d'une médiathèque dans les établissements.

²³ Bibliographie officielle de caractère gratuit comprenant les niveaux de formation élémentaire et secondaire ; fournie par le ministère de l'éducation nationale.

Éléments de la réforme éducative en éducation secondaire enthousiasmant les enseignants par ordre d'importance

1. "Possibilité d'optimiser leur expérience de Travail enseignant".	Concernant le travail réalisé par les enseignants en classe dans les établissements d'enseignement secondaire télévisé.
2. "Possibilité d'actualiser leurs connaissances".	Concernant les ressources matérielles et technologiques implémentées par la réforme éducative 2006.
3. "Le travail coopératif enseignant-apprenant".	
4. "Les nouveaux livres de texte".	

Graphique 1



Éléments de la réforme éducative en éducation secondaire enthousiasmant les enseignants par ordre d'importance.

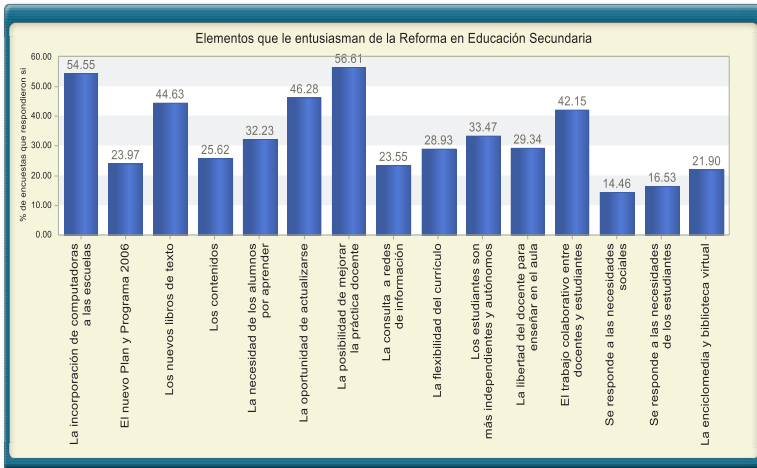
Si on passe à un autre indicateur, on remarque que les enseignants d'école secondaire télévisée se montrent enthousiasmés par la réforme éducative car elle permet principalement d'optimiser le travail en classe. Parmi les enquêtés, 60% ont manifesté cette opinion.

VOICI UN PREMIER TÉMOIGNAGE:

«Je suis vraiment content de travailler sous le modèle éducatif de la réforme éducative tout en apportant

Graphique 2

Éléments de la réforme éducative en éducation secondaire
enthousiasmant les enseignants d'établissements d'école secondaire



mes expériences et mes connaissances au travail de classe. À mon avis, l'école travaille de façon différente, de façon effective: Nous, enseignants, on optimise nos pratiques en nous servant des outils technologiques de la réforme. On aime être confrontés à d'autres façons de faire notre travail. On montre une ouverture d'esprit envers ce Nouveau modèle éducatif. Je considère que cela a bien marché, je perçois qu'on a amélioré notre travail en tant qu'enseignants. Personnellement, j'accueille avec bienveillance la réforme éducative et je partage cette perception positive avec mes collègues» (Córdoba, Urbana, M, 9).

Les enseignants considèrent que leurs activités professionnelles sont améliorées depuis la mise en marche de la réforme éducative. Ils sont épanouis dans le domaine

du travail, tout en se sentant utiles et motivés. On aperçoit un accueil positif envers la réforme éducative, ce qui rend très effective son application au profit des apprenants et favorise une atmosphère de partage de connaissance entre les professionnels de l'éducation, leurs collègues et leurs étudiants. Cette performance constitue un atout très enrichissant pour ce genre d'établissements éducatifs dans l'état de Veracruz.

Le deuxième élément sélectionné de la réforme signalé par les enseignants est l'implémentation d'ordinateurs dans les établissements. Plus de 54.4% ont manifesté cette idée car l'accueil de cette ressource, accompagnée d'une connexion à Internet suppose un pas important dans l'évolution des écoles secondaires télévisées. Il faut considérer que depuis le début, ce genre d'établissement éducatif a été marqué par deux caractéristiques importantes: Leur situation par rapport au tissu urbain; ce sont souvent des écoles localisées dans des petits villages des zones rurales ou dans des quartiers sensibles des périphéries des villes. Seconde remarque:

Ce sont des établissements éducatifs dont les conditions matérielles sont souvent précaires. Il est fréquent de trouver des «Telesecundarias» ne possédant même pas les services sanitaires, les plus élémentaires. Il ne faut pas oublier que la plupart de ces écoles ne connaissaient pas, depuis leur création, un autre élément technologique que la télévision et les émissions satellisées des programmes d'éducation secondaire.

Aujourd'hui, la réforme éducative vise à doter ces établissements éducatifs de tous les outils matériels et technologiques nécessaires à l'accomplissement de leur mission: La formation d'un citoyen respectueux de la nature et responsable qui coûte le moins possible à la société, apportant le maximum possible à sa communauté.

TÉMOIGNAGE NUMÉRO 2

«J'aime beaucoup l'implémentation des ordinateurs dans la salle de classe et surfer sur Internet à la recherche de nouvelles connaissances. Je suis content de voir comment mes élèves apprennent à faire des recherches effectives. Les ordinateurs sont fascinants et il faut savoir s'en servir malgré la relative simplicité de leur utilisation pour que ça contribue à l'apprentissage» (Xalapa, Urbana, M, 5).

Malgré l'optimisme montré par ce témoignage, il faut préciser que le processus de répartition des ordinateurs et des médiathèques virtuelles dans les établissements d'enseignement scolaire reste encore insuffisant face aux réquisitions du territoire.

Le troisième élément à signaler est celui concernant la formation continue des enseignants car elle permet de modifier les modes de travail traditionnels et l'application de nouveaux mécanismes de pratique professionnelle plus performants et innovateurs.

TÉMOIGNAGE NUMÉRO 3

«Parmi les vertus de la réforme éducative, je trouve qu'une des plus importantes est celle de la formation continue, qui nous permet une mise au point de notre travail par rapport à notre programme scolaire. Elle permet aussi d'approfondir sur les thèmes qu'on va développer pendant nos cours et de créer des liens avec les matériaux virtuels dont on dispose pour fortifier l'apprentissage» (Las Vigas, Rural, F, 15).

La formation continue consiste à munir les professeurs des outils nécessaires pour la réalisation de leur travail à travers de cours et de sessions formatives. En général, les séances

d'actualisation sont courtes et abordent des thématiques actuelles de grande importance pour les enseignants. Au Mexique, plusieurs séances de mise au point de la réforme éducative ont été déjà organisées:

- Cours général d'actualisation: «Guide général d'application du modèle renouvelé d'éducation secondaire».
- Cours d'été proposé par le SEV:²⁴ Formation des enseignants à peine intégrés au modèle reform.
- Sessions formatives:
- «Enseignants, une démarche partagée en éducation secondaire».
- «Introduction à la réforme éducative en éducation secondaire».
- «Le rôle des directifs et des inspecteurs scolaires dans l'implémentation du plan d'études 2006».
- Session de travail pour l'actualisation du plan d'études 2006.

Tous ces cours et sessions de travail, destinés à la formation continue des enseignants, obéissent à des principes et à des mécanismes de planification orientés à l'augmentation des performances du travail de l'enseignant pendant la mise en marche de la réforme éducative. Les enseignants sont formés aussi à la réalisation des démarches administratives: Remplissage de formulaires, réalisation de projets de travail, modalités d'évaluation et notation du modèle scolaire pour aboutir à l'amélioration des institutions éducatives ainsi qu'à la génération de résultats positifs quant à l'insertion de la réforme et de ses objectifs (Ibáñez, 1994).

Le quatrième élément considéré comprend «Les nouveaux manuels scolaires», actuellement édités et imprimés en couleur,

²⁴ Ministère de l'Éducation de l'état de Veracruz.

une caractéristique qui les rend plus attrayants et innovants par rapport aux éditions précédentes, ainsi que les cahiers de travail qui étaient limités à des éditions monochromatiques. La configuration graphique des livres ainsi que l'organisation des contenus ont été bien accueillies par les enseignants car ils proposent une séquence évolutive des contenus marquée en couleurs et une division du programme éducatif en cinq aires de connaissance et trois séquences partielles d'apprentissage pour aboutir à une perception précise du projet de classe pendant le cycle scolaire.

Pour la première fois, les textes proposent des indicateurs iconographiques qui permettent de mieux suivre le déroulement des activités pendant les cours et une meilleure compréhension des consignes à l'intérieur des unités.

TÉMOIGNAGE NUMÉRO 4

À mon avis, les livres issus de la réforme éducative sont fantastiques. Hélas, ils arrivent souvent en retard après la rentrée et on a du mal à déclencher nos projets de travail avec les élèves, quand on en manque. Des fois ils arrivent à temps et on travaille comme il faut: on aime bien l'organisation des contenus, les activités de classe sont faciles à suivre et à comprendre, elles montrent le chemin à suivre sans limiter la créativité du prof à compléter les informations proposées par le plan d'études (Perote, Rural, F, 12).

On constate une attitude positive envers les livres de texte dans le discours des enseignants enquêtés; ils regrettent en revanche le décalage entre la rentrée scolaire et la livraison tardive des matériaux de travail de la part des autorités du Ministère National de l'Éducation Publique (SEP). Les livres proposés par la réforme éducative permettent le développement d'activités pédagogiques en classe et simplifient l'acquisition

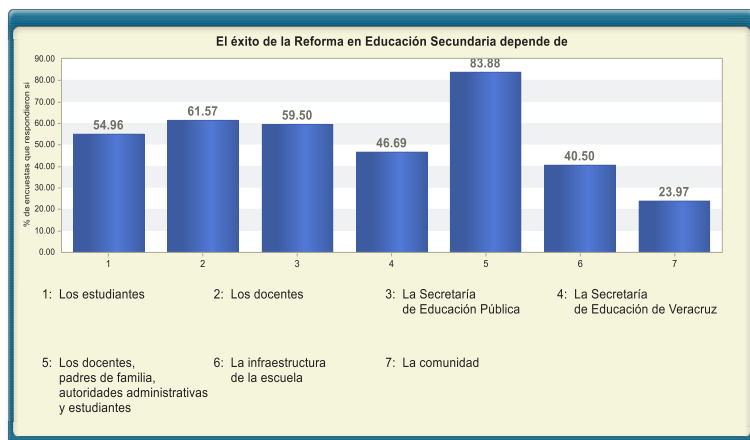
de connaissances et de compétences concernant les quatre aires de connaissance soumises au programme éducatif: espagnol, mathématiques, sciences, géographie, histoire du Mexique et histoire universelle.

Le cinquième élément considéré c'est «le travail collaboratif entre les enseignants et les apprenants». D'après la perception des enseignants, il implique un effort pour le bon fonctionnement de l'école secondaire». Compte tenu du document «Bases pour la gestion du processus éducatif» (SEP, 1996: 489), le modèle éducatif des écoles secondaires télévisées est défini comme un programme interactif, participatif, démocratique et formatif à tous les niveaux de sa conformation : enseignants, élèves, classe, établissement, famille et société, soutenu par des informations de qualité diffusées en télévision et publiées dans des livres de texte.

Le constat du succès de la réforme éducative au niveau des établissements d'enseignement secondaire, d'après 80% des enquêtés, a favorisé le travail collaboratif entre les membres de l'institution et la société. Une réussite pourtant méconnue au niveau des instances administratives communautaires régionales et nationales. Cette rupture entre les autorités dirigeantes de l'éducation secondaire contraste fortement avec le plus fort des facteurs déterminants du succès de cette réforme et le degré de solidarité qu'elle implique. Les nécessités primordiales des écoles et leurs détresses sont quelquefois négligées en raison de divergence avec les autorités. Le cadre dessous illustre les réussites de la réforme éducative.

Il est évident que les représentations sociales sont concentrées dans un noyau central éloigné du propos de la réforme éducative, à un niveau plus général de représentation auquel le sujet d'étude est intégré. Or, si la représentation fonctionne comme un système d'interprétations fourni par

Graphique 3.
El éxito de la Reforma en Educación Secundaria depende de:

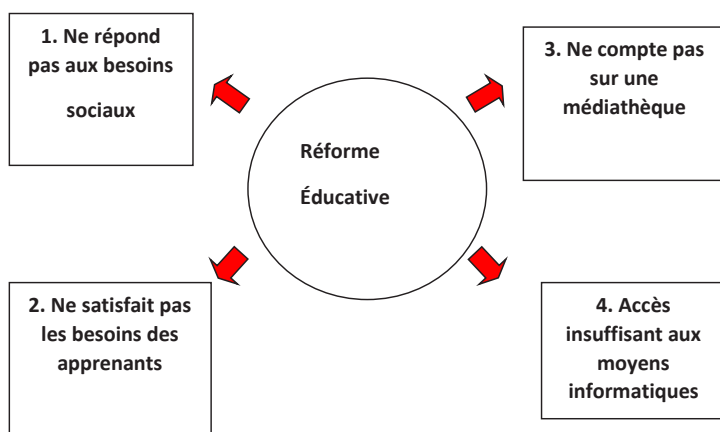


les individus dans son contexte physique et social et que ceci conditionne leurs comportements ainsi que leurs pratiques, on pourrait affirmer que pour les enseignants, la réforme éducative a eu un effet positif dans le domaine du travail en favorisant une formation constante des corps académiques, le travail coopératif et l'utilisation de moyens électroniques comme l'ordinateur.

Les représentations constituent un guide pour l'action qui comportements et dérive des rapports à l'intérieur de la société; (Abric, 1994: 13) en ce cas particulièrement, les représentations de la réforme éducative ont produit chez enseignants, une réaction d'ouverture à de nouvelles dynamiques de travail tout en les enthousiasmant. Les éléments périphériques, en revanche, sont placés autour du noyau central comprenant une série de jugements et d'informations formulés et manipulés par les sujets par rapport à l'objet d'étude. Les éléments périphériques légitiment la signification de la représentation sociale ; ils l'illustrent, l'éclairent et l'expliquent. (Abric, 1994: 23).

Dans le cadre de la procédure méthodologique qui a dégagé les résultats exposés ci-dessus, les enseignants engagés dans l'enquête ont hiérarchisé les éléments de la réforme éducative dits "enthousiasmants" auxquels ils ont octroyé des valeurs plutôt moins importantes par rapport à celui du noyau central, permettant de distinguer ceux qui ne les enthousiasment pas. Ces derniers sont présentés dans le graphique ci-dessous.

Graphique numéro 4



On peut distinguer avec clarté un constat négatif de la part des enseignants par rapport aux réussites de la réforme éducative d'enseignement secondaire. Ils commentent «une réforme qui a du mal à satisfaire les besoins de la société et des étudiants» en même temps décourageante; ne comptant pas sur des médiathèques ni des encyclopédies virtuelles et donnant en plus accès limité au réseau internet. Ceci représente donc, une contradiction si l'on considère l'ensemble d'éléments positifs de la réforme.

D'autre part, les enseignants dénoncent l'impossibilité d'aboutir à un apprentissage significatif, ne possédant pas les moyens informatiques et technologiques ni l'infrastructure

adéquate à leur entreprise. Tout ceci indique une inconsistance entre les exigences de la société en matière d'éducation et la maladresse du système éducatif mexicain à y répondre. Les contradictions engendrent des contradictions puisqu'elles agissent comme un mécanisme de défense de la représentation (Flament, 1989), (Abric, 1994 : 25). Les témoignages ci-dessous aideront à illustrer ce constat.

TÉMOIGNAGE NUMÉRO 5

«Je pourrais affirmer que la réforme éducative est mal conçue et qu'elle ne fera pas long feu. On ne dispose pas d'accès à Internet, la plupart des écoles ne possèdent même pas un ordinateur, ni les ressources économiques suffisantes. On a tort de vouloir nous faire travailler comme ça : dépourvus de tout matériel. On conçoit toujours une réforme qu'on a du mal à comprendre et qui est mal appliquée à l'éducation. On continue pourtant à travailler sans les matériaux dont on a besoin. Le syndicat aurait dû soutenir les professeurs» (Orizaba, Indigène, M. 21).

TÉMOIGNAGE NUMÉRO 6

«Je ne comprends pas les autorités; elles se contredisent. On nous demande de faire pas mal de choses en ne nous donnant rien en échange. Ce n'est pas possible de travailler comme ça. Paraît-il que le gouvernement a voulu attirer l'attention de la société avec sa réforme. Des réformes (...) Ils en voudraient bien mais pour la réussir il faudrait compter sur des salles de classe et des matériaux pour faire travailler les élèves. Le Ministère de l'Éducation demande de bons résultats mais il ne fait rien de sa part. C'est absurde !» (Papantla, Rural, F, 27).

Le tableau de réforme éducative présenté par les enseignants est bien noir. Il montre un portrait de la réalité du système éducatif mexicain, accablé de limitations et de manques d'ordre matériel. Cette situation est notamment subie par les établissements appartenant au modèle d'éducation secondaire télévisée.

Les enseignants manifestent une forte tendance à culpabiliser leurs syndicats ainsi que le gouvernement national et le ministère de l'éducation. Évidemment ils sont mécontents et n'ont pas hésité à souligner les éléments négatifs voire décourageants reportés par l'enquête. Ce qui prévaut lors des résultats est un malaise partagé par la plupart d'entre eux. Ils se considèrent démunis et sans avantage par rapport aux autres modèles d'éducation secondaire et dénoncent une réforme éducative destinée au naufrage à cause de ses insuffisances d'ordre matériel et organisationnel.

CONCLUSION

Les enseignants et les apprenants doivent être dotés de tous les matériels pédagogiques pour optimiser l'éducation secondaire ; c'est pourquoi il faut profiter de l'énergie et de l'enthousiasme dont ils sont porteurs et de leur disposition au travail et à l'application de la réforme éducative car beaucoup d'entre eux portent un regard positif à son égard, ce qui devrait favoriser l'amélioration de leur niveau de qualité éducative. L'idée d'évolution encourage considérablement les enseignants mais il faut agir en conséquence avec les programmes d'études et mettre en accord ses exigences avec ses concessions. Le programme sera en position d'exiger de bons résultats de la part des enseignants en fonction de la ponctualité avec laquelle il les dotera de tous leurs outils de travail. Rappelons-nous que le système d'enseignement secondaire télévisé a connu des conditions de vie très modestes pendant quatre

décennies, depuis sa création. Aujourd'hui, les enseignants méritent d'être dignement reconnus en tant que formateurs de nombreuses générations d'étudiants qui pourraient participer en tant qu'acteurs à des changements très profonds à l'intérieur de leurs communautés et dans l'ensemble de la société.

BIBLIOGRAPHIE ET SOURCES VIRTUELLES

- Abric, J. C. (1994). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán.
- Banch, M. A. (2000). "Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales". *Papers on Social Representations*. Textes sur les représentations sociales, 9, *Peer Reviewed Online Journal*. pp. 3.1-3.15
- Flament, C., Moulinier P. (1989). «Contribution expérimentale à la théorie du noyau central d'une représentation». In J. L Beauvois, R. V. Joule, J. M. Monteil (Ed.), «Perspectives cognitives et conduites sociales. 2 Représentation et processus cognitifs». Cousset, Del Val, 1989, pp. 139-141. Citado en ABRIC, J. C. (1994). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán.
- Ibáñez, T. (1989). "La psicología social como dispositivo deconstruccionista". *El conocimiento de la realidad social*. Barcelona: Sendai.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Secretaría de Educación Pública ([SEP], 1996). *Bases para dirigir el proceso educativo. Curso para directores y supervisores de Telesecundaria*. Conceptos Básicos. Módulo IV. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública ([SEP], 2001). *Reforma integral de la Educación Secundaria*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública ([SEP], 2006). *Plan de estudios 2006*. México: SEP.

RESÚMENES DE LOS CAPÍTULOS

Y SEMBLANZA CURRICULAR

DE AUTORAS Y AUTORES

I LA TWITTLITERATURA Y LA EXPRESIÓN ESCRITA EN EL MEDIO UNIVERSITARIO

Resumen

El aforismo es un género literario breve que trata los temas más diversos. En el *twitter*, este se somete a las reglas de producción del género digital: un número reducido de caracteres destinados a una vida efímera. Escribir aforismos sobre “lo que yo pienso” da lugar a producciones auténticas a través de las cuales el autor manifiesta quién es, cuáles son sus opiniones y sus sentimientos. En clase de lengua, el aforismo permite evitar las frases estereotipadas del tipo “Je suis monté à la tour Eiffel” con enunciados llenos de sentido (incluso llenos de humor), como “Si usted habla a Dios, es creyente; si Dios le habla a usted, usted es esquizofrénico” (Anónimo). La elección de este género breve es singularmente útil para reutilizar lo aprendido por los alumnos, al tiempo que se ofrece una actividad lúdica y “reflexiva”. Este artículo propone una secuencia didáctica para aprovechar las cualidades del aforismo-tuiter “filosófico”.

Palabras clave: aforismo, escritura, *twitter*, creatividad.

Résumé

L'aphorisme est un genre littéraire bref qui traite des sujets les plus divers. Dans le tuitier, il est soumis aux règles du document numérique: un nombre déterminé de caractères destinés à une vie éphémère. Écrire des aphorismes à propos de «ce que je pense» donne lieu à des productions authentiques qui permettent à l'auteur de dire «qui'il est», ce qu'il pense, quels sont ses sentiments. En classe de langue, l'aphorisme devient un outil précieux pour éviter les phrases stéréotypées, telles que «Je suis monté à la tour Eiffel», et jouer le rôle de médiateur d'énoncés moins conventionnels: “Si vous parlez à Dieu, vous êtes croyant. S'il vous répond, vous êtes schizophrène” (Anonyme). Le choix de ce genre bref est particulièrement utile pour la réutilisation des acquis des étudiants, et en même temps, il représente une activité ludique et «réfléchie». Cet article propose une séquence didactique pour mieux exploiter les qualités de l'aphorisme-tuitier «philosophique».

Mots-clés: aphorisme, écriture, tuitier, créativité.

Abstract

The aphorism is a short literary genre that deals with the most diverse topics. In the tuitier, it is subject to the rules of production of the digital genre: a small number of characters destined for an ephemeral life. Writing aphorisms about “what I think” gives rise to authentic productions through which the author manifests who he is, what his opinions and feelings are. In language class, the aphorism allows to avoid the stereotypical phrases of the type “Je suis monté à la tour Eiffel” with sentences full of meaning (even full of humor), such as “If you speak to God, you are a believer; if God speaks to you, you are schizophrenic” (Anonymous). The choice of this short genre is singularly useful to reuse what

has been learned by the students, while offering a playful and “reflective” activity. This article proposes a didactic sequence to take advantage of the “philosophical” aphorism-tuiter qualities.

Key words: aphorism, writing, tweeter, creativity.

Ociel Flores Flores

Profesor-investigador en la UAM-Azcapotzalco en donde dirige la Maestría en Literatura Mexicana Contemporánea, de la cual es fundador. Habilitación para Dirigir Tesis de Doctorado por la Universidad de Estrasburgo, Francia (2016). Doctorado y Diplôme d’Études Approfondies en Littérature Générale et Comparée por la Université de la Sorbonne Nouvelle, Paris III (1997). Ha publicado numerosos artículos de investigación, varios libros colectivos y dos novelas: *Los sacramentos olvidados*, UAM-A, 2014 y *Celestina montó a La Bestia*, 2018.

Lucía Tomasini Bassols

Profesora-investigadora de francés en la UAM-A. Tiene Maestría en Ciencias Sociales y Humanidades por la Universidad Blaise Pascal, Francia. Tiene Licenciatura en Comunicación por la Universidad Estatal de Moscú, Rusia y cuenta con un Diploma de Formación de Profesores de Lenguas Extranjeras de la UNAM. Ha coordinado proyectos internacionales de aprendizaje del francés y de tutorías en línea. Coordina y desarrolla material didáctico en línea, *ebooks* y proyectos didácticos con apoyo de las TIC. Coordina el programa radiofónico “Horizontes cruzados” en UAM Radio 94.1FM. Es Coordinadora del Eje curricular de Francés y Jefa del área de investigación LICOTIC.

Claudia Acevedo Peláez

Es licenciada en Letras Inglesas, por la UNAM, con especialización en psicolingüística en lengua inglesa por la Universidad

de Brunel West London y profesora-investigadora de tiempo completo en la UAM-A. Ha escrito un número importante de trabajos sobre la enseñanza-aprendizaje del ESL.

II EN TORNO A LA COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN ESCRITAS EN LENGUA EXTRANJERA: RETOS UNIVER- SITARIOS

Resumen

¿Cómo se ubica la universidad frente a los procesos de lectura y escritura en lengua materna y en el estudio de una lengua extranjera? La comprensión y producción escritas en lengua extranjera constituyen todo un reto en la educación superior y frecuentemente se dificultan por deficiencias que traen los estudiantes de su lengua materna. El proyecto educativo de nuestra universidad busca también impulsar la práctica de la lectura y la escritura con el estudio de una lengua extranjera, no solamente como un requisito de titulación a nivel de licenciatura y posgrado, sino también como el desarrollo de *habilidades y competencias* necesarias en la formación profesional y cotidiana. Es preciso implementar el manejo de estrategias y técnicas en lectura y escritura con soltura y confianza, vinculando el estudio de un idioma al conocimiento propio de las respectivas disciplinas de los estudiantes universitarios. Nuestro interés nos lleva a buscar respuestas en relación al aprendizaje efectivo de leer y escribir facilitando ambos procesos en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Palabras clave: comprensión, producción escrita, reto universitario.

Résumé

Comment l'université affronte-t-elle les processus de lecture et d'écriture dans la langue maternelle et dans l'étude d'une

langue étrangère? Comprendre et écrire dans une langue étrangère est un défi pour l'enseignement supérieur et très souvent entravé par des carences que les étudiants apportent de leur langue maternelle. Le projet éducatif de notre université cherche à promouvoir la pratique de la lecture et de l'écriture dans une langue étrangère, non seulement en tant que condition obligatoire pour posséder un diplôme de licence, maîtrise ou doctorat, mais également en tant qu'aptitude et compétence nécessaires dans la formation professionnelle et quotidienne de l'individu. Il est nécessaire de mettre en œuvre la gestion des stratégies et des techniques en lecture et écriture avec aisance et confiance, en reliant l'étude d'une langue à la connaissance des disciplines respectives des étudiants universitaires. Notre intérêt nous amène à chercher des réponses au développement effectif de la lecture et de l'écriture en facilitant les deux processus dans l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères.

Mots-clés: compréhension, production écrite, défi universitaire.

Abstract

How is the university facing the processes of reading and writing in the mother tongue and in the study of a foreign language? Understanding and production written in a foreign language is a challenge in higher education and is often hindered by deficiencies that students bring from their mother tongue. The educational project of our university seeks to promote the practice of reading and writing in a foreign language, not only as a qualification requirement at the bachelor's and postgraduate level, but also as necessary skills and competencies in professional and daily training. It is necessary to implement the management of strategies and techniques in reading and writing with ease and confidence, linking the study of a language to the knowledge of the

respective disciplines of university students. Our interest leads us to seek answers in relation to the effective development of reading and writing by facilitating both processes in the teaching and learning of foreign languages.

Key words: comprehension, production writing, university challeng.

Yvonne Cansigno Gutiérrez

Profesora investigadora del Departamento de Humanidades de la Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco. Miembro del Área de Investigación Literatura Comparada, Lingüística Aplicada y Tecnologías de la Información y la Comunicación (LICOTIC). Coordinadora del Cuerpo Académico PRODEP “Lingüística Aplicada y Literatura Comparada”. Doctora en Letras Francesas por la Universidad de Limoges, Francia. Ha colaborado con más de 60 artículos en Didáctica de Francés Lengua Extranjera, Literatura Francesa e Hispanoamericana en revistas y libros especializados. Ha participado en eventos académicos y proyectos de investigación a nivel nacional y en el extranjero. Es autora de *La voz de la poesía en México* (Universidad de Tlaxcala/UAM-A, 1993), *El indio y la indianidad* (Colegio de Michoacán/UAM-A, 2002), *Ecos de presencias silenciosas* (Ed. Académica española, 2012) y participó en la coordinación editorial del libro colectivo *Défis d'écriture* (Universidad de Sherbrooke, Québec/UAM-A/Conacyt, 2010). Coordinó el volumen colectivo *Le Français au Mexique: hier et aujourd'hui. Contribution à un premier état des lieux* (UAM-A, 2018).

III UN CENTRO DE ESCRITURA PARA LA UAM- AZCAPOTZALCO

Resumen

A mediados del siglo pasado, en una iniciativa de algunas universidades del Reino Unido y Estados Unidos, se

comenzaron a crear los llamados centros de escritura, programas que intentaban paliar las deficiencias lectoescritoras de los estudiantes. Nos proponemos analizar aquí las necesidades de la UAM-A y de nuestro alumnado para proyectar la creación de un centro de escritura.

Palabras clave: lectura y escritura, centros de escritura, UAM-Azcapotzalco.

Abstract

In the middle of the last century, in an initiative of some universities of the United Kingdom and the United States, they began to create the so-called writing centers, programs that tried to alleviate the reading and writing deficiencies of the students. We propose to analyze here the needs of UAM-A Azcapotzalco and our students to plan the creation of a writing center.

Key words: reading and writing, writing centers, UAM-Azcapotzalco.

Résumé

Au milieu du siècle dernier, à l'initiative de certaines universités du Royaume-Uni et des États-Unis ont commencé à créer ce que l'on appelle des centres d'écriture, programmes qui tentaient de remédier aux carences en lecture et en écriture des étudiants. Nous proposons d'analyser ici les besoins d'UAM-Azcapotzalco et de nos étudiants afin de planifier la création d'un centre d'écriture.

Mots-clés: lecture et écriture, centres d'écriture, UAM-Azcapotzalco.

Margarita Alegría de la Colina

Profesora de lectura y escritura del Departamento de Humanidades de la Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco, Ciudad de México. Licenciada en Lengua y

Literatura Hispánicas con estudios de maestría en Literatura Mexicana y Doctora en Literatura Mexicana por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Autora de diversos artículos sobre literatura y cultura en el siglo XIX mexicano y de algunos libros de lingüística aplicada para los niveles de secundaria, bachillerato y licenciatura. Sus líneas de investigación son literatura y cultura mexicanas, siglo XIX y lectoescritura y cognición.

Alejandro Caamaño Tomás

Profesor de lectura y escritura del Departamento de Humanidades de la Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco, Ciudad de México. Es licenciado en Filología Clásica por la Universidad de Santiago de Compostela, España; tiene un posgrado en Pedagogía por la misma universidad, y es doctor en Filología Hispánica por la Universidade da Coruña, España. Es miembro del Comité Editorial de la revista Fuentes Humanísticas del Departamento de Humanidades de la UAM-Azcapotzalco. Sus líneas de investigación son educación, lectura y escritura, géneros discursivos y literatura medieval femenina española y colonial.

IV GUTENBERG MULTIMEDIA

Resumen

Uno de los atributos indiscutibles de los medios digitales y el Internet, es su capacidad para almacenar, distribuir y compartir información. Pero no sólo eso, pues este es quizá su nivel más primitivo. La virtud primordial consiste en que esta información puede también convertirse en conocimiento, goce estético y novedosas experiencias de lectura.

Palabras clave: multimedia, cultura digital, libros electrónicos.

Abstract

Digital media and internet indisputable attributes are its ability to store or file, to share, and to distribute information. But not only, the basic virtue is that this information could be transformed in knowledge, aesthetic and artistic enjoyment, as well as brand new reading experiences. This new field ought to be enhanced, studied, and perfected.

Key words: digital culture, expanded ebooks, reading experiences.

Résumé

L'un des attributs indiscutables des médias numériques et d'Internet est la capacité à stocker, distribuer et partager des informations. Mais pas seulement, car c'est peut-être son niveau le plus primitif. La vertu primordiale prévoit que ces informations peuvent également devenir des connaissances, un plaisir esthétique et de nouvelles expériences de lecture.

Mots-clés: multimédia, livre élargi, culture numérique.

Jorge Pérez-Grovas

Artista multimedia. Egresado del CUEC, UNAM, con maestría en comunicación en la UP. Conjuga en su trabajo la visión del cineasta con la literatura, el diseño y la narrativa multimedia. Dirige www.entretiempos.com, editorial de libros electrónicos interactivos. Realizador de más de diversos largometrajes, nominado al Ariel por el mejor argumento original escrito para cine, con premios de guion por la SOGEM y el Instituto de Cultura de Tabasco. Su obra literaria abarca diversos géneros: novela, ensayo, cuento, poesía y traducción. Su novela, "La Seducción de la Mirada", recibió mención especial en el "Premio de primera novela del INBA".

V. ESTUDIANTES DE INGLÉS INTERMEDIO-ALTO, SUS NECESIDADES Y SU SELECCIÓN DE CURSO PRIORITARIO

Resumen

El presente estudio tiene la finalidad de cuantificar la coincidencia entre la mayor necesidad auto-reconocida por alumnos de nivel intermedio alto de inglés y su correspondiente elección de curso prioritario. Para evaluar dicha coincidencia se utilizó el coeficiente Kappa. Una necesidad es identificada cuando su correspondiente Kappa es pequeño o nulo y su frecuencia es alta. *Expresión oral* como la mayor necesidad es el resultado principal, entre otros.

Palabras clave: necesidades, coeficiente de coincidencia, curso prioritario.

Abstract

This study aims at quantifying the agreement between the highest self-recognized need by intermediate-high students of English and their corresponding choice of priority course. The Kappa coefficient was used in evaluating such agreement. A need is identified when its corresponding Kappa is small or null and its frequency is high. Among other results, the analysis showed that the ability for oral expression shows to be the most needed ability.

Key words: needs, coefficient of agreement, priority course.

Résumé

Cet article, fruit d'une recherche, a pour objectif de quantifier la coïncidence entre la plus grande motivation ou les plus grands besoins reconnus par les étudiants de niveau intermédiaire —avancé (niveau 7) et leur choix prioritaire de cours complémentaires. Pour évaluer cette coïncidence, le coefficient Kappa a été choisi. Un besoin est identifié

lorsque son correspondant Kappa es minime ou nul et sa fréquence élevée. La recherche montre, entre autres résultats, que *l'expression orale*, est la compétence prioritaire pour le plus grand nombre d'étudiants.

Mots-clés: besoins, coeficient de coincidence, choix prioritaire.

María Georgina Clark Rivas

María Georgina Clark Rivas es profesora de tiempo completo del Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Sonora con 25 años de experiencia en el área de enseñanza del inglés. A nivel profesional ha diseñado e implementado programas de inglés tanto en educación básica como en educación superior. Tiene una maestría en TESL por la Universidad Estatal de Arizona. Su interés principal es en el área de desarrollo curricular y es autora de varias publicaciones.

Jorge Alejandro Villa Carrillo

Jorge Alejandro Villa Carrillo tiene grado de doctorado y maestría en Estadística por la Universidad de Texas en Dallas y además una maestría en Estadística y Control de Calidad por la Universidad de Guanajuato. Su interés principal es en el área de estadística aplicada. Actualmente es profesor de tiempo completo en el Departamento de Matemáticas de la Universidad de Sonora.

VI. LA CREATIVIDAD Y LA INNOVACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS. NUEVAS TENDENCIAS EN PROGRAMAS DE LICENCIATURA Y POSGRADO

Resumen

El propósito principal de este trabajo es reflexionar sobre el estado del arte de la Didáctica de Lenguas, los nuevos

conceptos relacionados con la educación y los nuevos aprendizajes transversales a través de una perspectiva holística que incluye la importancia de la aceptación y la promoción de la creatividad en los espacios áulicos universitarios, tanto de estudiantes como de docentes, al permitir la innovación y también la transformación de los programas en forma periódica en pos de la calidad, la eficiencia y la formación integral del estudiante desde una visión transdisciplinaria. Estas reflexiones forman parte de diversas investigaciones que hemos venido realizando a través de los últimos años.

Palabras clave: aprendizaje, creatividad, didáctica, innovación, lenguas.

Abstract

The main purpose of this work is to reflect on the state of the art of Language Didactics, the new concepts related to education and the new cross-cutting learning through a holistic perspective that includes the importance of acceptance and the promotion of creativity in university classroom spaces, both students and teachers, by allowing innovation and also the transformation of the programs on a regular basis in pursuit of quality, efficiency and comprehensive training of the student from a transdisciplinary vision. These reflections are part of various investigations that we have been carrying out over the last few years.

Key words: creativity, innovation, learning, languages, teaching.

Résumé

L'objectif principal de ce travail est de réfléchir à l'état de l'art de la didactique des langues, aux nouveaux concepts liés à l'éducation et au nouvel apprentissage transversal à travers une perspective holistique qui comprend l'importance de l'acceptation et de la promotion de la créativité dans

les salles de classe universitaires, à la fois des étudiants et des enseignants, en permettant l'innovation ainsi que la transformation régulière des programmes dans le souci de la qualité, de l'efficacité et de la formation complète de l'étudiant à partir d'une vision transdisciplinaire. Ces réflexions font partie des différentes enquêtes que nous avons menées au cours des dernières années.

Mots-clés: apprentissage, créativité, enseignement, innovation, langues.

María Luisa Trejo Sirvent

Doctora en Educación. Investigadora, Consultora Educativa, Formadora de Formadores y docente del Doctorado en Estudios Regionales y de la Facultad de Lenguas Campus Tuxtla (LEI y MADILEN) (UNACH) Es autora de una centena de artículos en revistas educativas y culturales del ámbito nacional. Ha participado y organizado congresos nacionales e internacionales de educación y literatura. Ha coordinado los libros: *Investigación en Lenguas, educación y literatura* (2019), *Didáctica de lenguas. Nuevos entornos y configuraciones* (2018), *Perfiles de investigación en el ámbito universitario* (2016 y 2018). Es coautora de los libros: *Nuevas perspectivas en educación superior* (2016), *¿Cómo investigar en Ciencias Sociales y Humanidades?* (2012), *Nuevas tendencias educativas en la enseñanza de lenguas* (2011), *Diccionario de Didáctica de Lenguas Extranjeras* (2009), entre otros. Es autora de los libros: *Una aproximación a la nueva Gramática y Morfosintaxis del Español* (2018), *Páramo de Espejos. Vida y obra de José Gorostiza* (Gob. del Estado de Tabasco, 2009 y 2010), *Chiapas biográfico. Ensayos sobre literatura chiapaneca* (S.E., 2006), *Una introducción a Sor Juana Inés de la Cruz* (IMC, 2001) y ha compilado tres antologías. Ha sido Representante Académica Institucional del SICELE (Instituto Cervantes) durante 10 años y Miembro del Nacional de Investigadores (nivel 1) durante seis años. Es Líder del Cuerpo Académico “Paradigmas Educativos

y la Enseñanza de Lenguas” (Consolidado) y Miembro del Sistema Estatal de Investigadores.

VII THE DEVELOPMENT OF ORAL SKILLS THROUGH THE USE OF ICT

Abstract

In recent decades, there have been a number of efforts to develop abilities in a second or foreign language through the use of Information and Communication Technologies (ICT), considering the growing contexts of education mediated by technology. Gamification, understood as the use of game elements and dynamics in professional and educational contexts, is considered nowadays as an innovative alternative to improve user experiences. In the first stage of this study, gamification strategies were used in the development of English oral skills to an adult beginner group (A1) with ten students in one of the centers of the Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción (ENALLT), UNAM, and the results obtained were compared with a control group with six students. Gamification was used in two speaking tasks with the aid of online applications, and the results were gathered through a diagnostic test, a self-evaluation rubric, and the speaking tests of the course. In general, the results show positive effects of the experimental group, regarding their oral competence in the language, and also their abilities in self-evaluation. In addition, the experimental group accomplished higher achievement in the final speaking test than the control group with no gamified activities. The results obtained are an important step in order to apply similar gamification techniques in other contexts, and to contrast them in order to observe how game dynamics are beneficial for the development of oral skills.

Key words: gamification, ICT, game mechanics, oral skills, second language, foreign language.

Resumen

En décadas recientes, se ha utilizado un número de estrategias para desarrollar las habilidades en una segunda lengua o lengua extranjera a través del uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), tomando en cuenta los crecientes contextos educativos mediador por la tecnología. La gamificación, entendida como el uso de elementos y dinámicas de juego en contextos profesionales y educativos, actualmente es considerada una alternativa innovadora para mejorar las experiencias de los usuarios. En la primera parte de este estudio se usaron estrategias de gamificación en el desarrollo de las habilidades orales del inglés en un grupo de 10 adultos principiantes (A1) en uno de los centros de la Escuela de Lenguas, Lingüística y Traducción (ENALLT), UNAM, y los resultados obtenidos se compararon con los de un grupo control con seis estudiantes. Se utilizó la gamificación en dos tareas orales a través de aplicaciones en línea, y se recopilaron datos por medio de un examen diagnóstico, una rúbrica de autoevaluación, y el examen oral del curso. En general, los resultados muestran un efecto positivo en el grupo experimental con respecto a su competencia oral en el idioma. Además, en el examen oral final el grupo experimental obtuvo mejores resultados que el grupo control, el cual no tuvo actividades de gamificación. Los resultados representan un paso importante para la aplicación de técnicas de gamificación similares en otros contextos, y son útiles con la finalidad de comparar qué tan benéficas son las dinámicas de juego para el desarrollo de habilidades orales.

Palabras clave: gamificación, TIC, mecánicas de juego, habilidades orales, segunda lengua, lengua extranjera.

Résumé

Au cours des dernières décennies, un certain nombre de stratégies ont été utilisées pour développer des compétences dans une langue seconde ou une langue étrangère grâce aux technologies de l'information et de la communication (TIC), en tenant compte de la croissance du contexte des médiateurs éducatifs. La ludification, comprise comme l'utilisation d'éléments et de dynamiques de jeu dans des contextes professionnels et éducatifs, est actuellement considérée comme une alternative innovante pour améliorer les expériences des utilisateurs. Dans la première partie de cette étude, des stratégies de ludification ont été utilisées pour développer les compétences en anglais oral chez un groupe de 10 adultes débutants (A1) dans l'un des centres de l'École de langues, linguistique et traduction (ENALLT), UNAM et les résultats obtenus ont été comparés à ceux d'un groupe témoin de six étudiants. La gamification a été utilisée dans deux tâches orales via des applications en ligne, et les données ont été collectées à l'aide d'un test de diagnostic, d'une rubrique d'auto-évaluation et de l'examen oral du cours. En général, les résultats montrent un effet positif dans le groupe expérimental en ce qui concerne leur compétence orale dans la langue. En outre, lors de l'examen oral final, le groupe expérimental a obtenu de meilleurs résultats que le groupe témoin, qui n'avait pas d'activité de gamification. Les résultats représentent une étape importante pour l'application de techniques de gamification similaires dans d'autres contextes et sont utiles pour comparer les avantages de la dynamique de jeu pour le développement des compétences orales.

Mots-clés: gamification, TIC, mécanique du jeu, compétences orales, langue seconde, langue étrangère.

Juan Javier Bautista Rodríguez

Egresado de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés (UNAM) y de la Maestría en Tecnologías de la Comunicación y la Educación. Ha laborado como profesor de inglés por casi 30 años. Asimismo, ha impartido cursos de español en Estados Unidos. Ha colaborado en programas en Formación Docente; coordinó el Curso de Formación de Profesores de Inglés en la FES Cuautitlán (UNAM) y la Licenciatura en Idiomas en una universidad privada en el Estado de México. Sus áreas de interés son el uso de las TIC en la enseñanza de lenguas y la capacitación de docentes en el uso de las TIC.

Lilia Estela Briones Jurado

Egresada de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés (UNAM) y de la Maestría en Lingüística Aplicada (UNAM). Su experiencia profesional incluye la enseñanza de inglés como lengua extranjera a nivel universitario, la capacitación y supervisión de docentes de inglés (SEP) y la formación en áreas de metodología e investigación en programas de licenciatura de enseñanza de lenguas extranjeras (UNAM). Sus áreas de interés son la enseñanza y aprendizaje de vocabulario y las variables del aprendiente en el área de la psicolingüística.

VIII LES «COMMUNAUTÉS IMAGINÉES» DES APPRENANTS DE FLE DU DÉPARTEMENT DE LANGUES ÉTRANGÈRES DE L'UNIVERSITÉ DE SONORA AU MEXIQUE

Résumé

Des étudiants multilingues décrivent leurs propres besoins et désirs d'appropriation culturelle et linguistique. Leurs communautés imaginées diffèrent selon la langue qu'ils étudient. Cet article révèle que les apprenants multilingues,

sont situés dans des communautés imaginées et soulèvent les niveaux d'investissement dans les langues cible en utilisant de différentes stratégies d'apprentissage.

Mots-clés: communautés imaginées, investissement, stratégies d'apprentissage.

Resumen

Una muestra de estudiantes multilingües describió sus necesidades y deseos de apropiación cultural y lingüística. Sus comunidades imaginadas difieren según el idioma estudiado. Este artículo revela que los estudiantes se encuentran en comunidades imaginadas y elevan los niveles de estudio utilizando diferentes estrategias de aprendizaje.

Palabras clave: comunidades imaginarias, inversión, estrategias de aprendizaje.

Abstract

Imagined communities of students of French as a foreign language in the foreign language department at the University of Sonora, Mexico.

Multilingual students describe their own needs and desires for cultural and linguistic appropriation. Their imagined communities differ depending on the language they were studying. This article reveals that multilingual learners, are located in imagined communities and raise levels of investment in target languages using different learning strategies.

Key words: imagined communities, investment, learning strategies.

Francisco Javier López Armendáriz

Se ha desempeñado como catedrático del idioma inglés como lengua extranjera, impartiendo clases tanto en universidades públicas como privadas, así como en la industria hotelera.

Actualmente es académico en la facultad de idiomas de la Universidad de Sonora. Cuenta con varias publicaciones relacionadas con multilingüismo y estrategias de aprendizaje.

IX. REPRÉSENTATIONS SOCIALES DE L'ÉDUCATION SECONDAIRE AU MEXIQUE

Resumen

El presente artículo expone las representaciones sociales en torno a la reforma educativa a la educación secundaria en su modalidad televisada y deriva de una encuesta lanzada en 2006 por y entre profesores de enseñanza media-superior en el estado de Veracruz.

Palabras clave: representaciones sociales, reforma educativa, encuesta.

Résumé

Cet article expose les résultats d'une enquête portant sur les représentations sociales autour de la réforme à l'éducation secondaire à distance au Mexique ; étude menée par et parmi des enseignants de lycée dans l'état de Veracruz, en 2006.

Mots-clés: représentations sociales, réforme à l'éducation, enquête.

Abstract

This article will expose the social representations of the reforms to the system of distance education in Mexico. The results of this research were obtained through a survey taken in 2006 by secondary school teachers in the state of Veracruz.

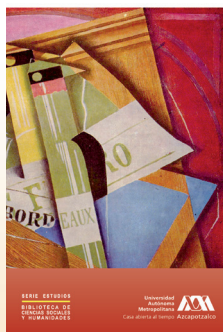
Keywords: educational reform-social, representations, Survey.

Jeysira Jaqueline Dorantes Carrión

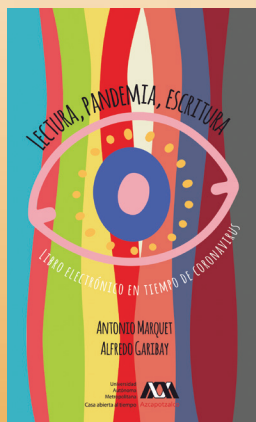
Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Sus temas de investigación son el Estudio de las representaciones sociales en educación, violencia escolar y cyberbullying. Es investigadora del Centro de Estudios de Género de la Universidad Veracruzana (CEGUV). Miembro de la Red Nacional en Investigaciones en Representaciones Sociales y Centro Mexicano de Representaciones Sociales (Renir-Cemers/México). Integrante de la Red en el área de “Convivencia escolar, disciplina y violencia en las escuelas” del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Docente de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana (UV) del Sistema de Enseñanza Abierta (SEA). Ha dirigido tesis en el programa de posgrado de Especialización en Estudios de Opinión (PNPC-Conacyt-Consolidado) y en la Maestría en Antropología de la Universidad Veracruzana. Pertenece al Cuerpo Académico Género y Cultura. Es perfil Promep-Deseable. Cuenta con el reconocimiento del Sistema Nacional de Investigadores Nivel 1.

**Inventando a Hayden White.
Imaginación y narrativas**

Norma Durán R. A.
(Coordinadora)



**Inventando a Hayden White.
Imaginación y narrativas**



**LECTURA, PANDEMIA,
ESCRITURA**

ADMINISTRACIÓN
DERECHO
ECONOMÍA
HUMANIDADES
SOCIOLOGÍA

