





VISIONES Y PERSPECTIVAS  
EN TORNO AL ESTUDIO DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS  
EN DIVERSOS CONTEXTOS DE MÉXICO

PRIMER ENCUENTRO PEDAGÓGICO DE LENGUAS  
EN LA EDUCACIÓN PROFESIONAL

Esta publicación de la División de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, fue dictaminada por pares académicos externos especialistas en el tema.

Primera edición:

D.R. © Universidad Autónoma Metropolitana  
UAM-Xochimilco  
Calzada del Hueso 1100  
Col. Villa Quietud, Coyoacán  
C.P. 04960 México, DF.

ISBN:

ISBN de la colección Teoría y análisis: 978-970-31-0929-6

Impreso y hecho en México / Printed and made in Mexico

Visiones y perspectivas  
en torno al estudio de las lenguas extranjeras  
en diversos contextos de México

Martha Beltrán Carbajal  
Juan Gabriel Garduño Moreno  
Ma. del Carmen Gómez-Pezuela Reyes  
Anna V. Sokolova Grinovievkaya  
Lucrecia Monleón Cebollada  
(coordinadores)

PRIMER ENCUENTRO PEDAGÓGICO DE LENGUAS  
EN LA EDUCACIÓN PROFESIONAL



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

Rector general, Salvador Vega y León

Secretario general, Norberto Manjarrez Álvarez

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA-XOCHIMILCO

Rectora de Unidad, Patricia E. Alfaro Moctezuma

Secretario de Unidad, Joaquín Jiménez Mercado

DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

Director, Carlos Alfonso Hernández Gómez

Secretario académico,

Jefe de la sección de publicaciones, Miguel Ángel Hinojosa Carranza

CONSEJO EDITORIAL

Aleida Azamar Alonso / Gabriela Dutrénit Bielous

Diego Lizarazo Arias / Graciela Y. Pérez-Gavilán Rojas

José Alberto Sánchez Martínez

Asesores del Consejo Editorial:

Luciano Concheiro Bórquez

Verónica Gil Montes / Miguel Ángel Hinojosa Carranza

COMITÉ EDITORIAL

José Fernández García (presidente)

Aleida Azamar Alonso / Cristian Calónico Lucio

Juan José Carrillo Nieto / Alejandro Cerda García

Arnulfo de Santiago Gómez / Roberto Diego Quintana / Roberto Escorcía Romo

Ignacio Gatica Lara / Roberto García Jurado / Enrique Guerra Manzo

Araceli Mondragón González / Laura Patricia Peñalva Rosales

Hugo Enrique Sáez Arreceygor / Araceli Soní Soto

Adriana Soto Gutiérrez / Ricardo Alberto Yocelzky Retamal

Asistencia editorial: Varinia Cortés Rodríguez

Diseño de portada: Irais Hernández Güereca

# Índice

Introducción .....	9
--------------------	---

## DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA Y RECURSOS MULTIMEDIA PARA EL APRENDIZAJE DE LENGUAS

Enseñanza multimodal: un nuevo reto de la Universidad Veracruzana .....	15
<i>Claudia Andrea Durán Montenegro / Vilma Arely Vázquez Morales</i> <i>Adriana Araceli Padilla Zamudio</i>	

Préstamo de películas, sustituido por <i>streaming</i> Método de acceso del Centro de Estudio Autodirigido de la UAM-Iztapalapa .....	29
<i>Miguel Ángel Méndez Sánchez / Irving Alexis Mondragón Mota</i> <i>José Ramiro Reyes García</i>	

Descripción y pilotaje del sitio de exámenes de comprensión de lectura para autoaprendizaje .....	43
<i>Bárbara Byer Clark / Jesús Canuto Rugerio</i> <i>María Teresa Mallén Estebananz</i>	

## FORMACIÓN PROFESIONAL

La formación continua para el nuevo perfil docente de francés como lengua extranjera .....	61
<i>Jesús Eduardo Fong Flores / Laura Emilia Fierro López</i> <i>Eldon Walter Longoria</i>	

Pensamiento crítico: didácticas reflexivas en programas de formación de profesores de lenguas .....	69
<i>David G. Toledo Sarracino / Adriana Alcalde Moran</i>	

Capacitación basada en competencias para docentes  
de la Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California ..... 79  
*Eldon Walter Longoria / Icela López Gaspar*  
*Lázaro Gabriel Márquez Escudero*

Subcompetencia instrumental, vital en la formación de traductores ..... 89  
*José Cortez Godínez / Kora Evangelina Basich Peralta*  
*Israel Figueroa Sánchez*

#### PROPUESTAS METODOLÓGICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS

La enseñanza del inglés en zonas marginadas de la frontera de Mexicali-Calexico:  
una experiencia en educación básica, nivel secundaria ..... 105  
*Elva Nallely Camacho González / Esmeralda González Rameño*

Programa de enseñanza del inglés bajo un enfoque integral ..... 115  
*María Leticia Caballero Hermosillo / Víctor Eloy Díaz Morales*  
*Juan Gabriel Garduño Moreno / Ma. del Carmen Gómez-Pezuela Reyes*  
*Anna V. Sokolova Grinovievkaya / Lucrecia Monleón Cebollada / María Edith Zarco Vite*

Necesidades de los alumnos de francés de la UAM-Xochimilco  
en torno al aprendizaje de la lengua meta ..... 129  
*Anna V. Sokolova Grinovievkaya / Martha Beltrán Carbajal*

#### EVALUACIÓN EN LENGUAS

Fomentando el desarrollo de la producción escrita  
mediante la evaluación formativa ..... 145  
*Diana Hirschfeld Venzlaff*

La certificación de lenguas extranjeras  
y sus instrumentos de evaluación, reflexiones críticas ..... 155  
*María C. Dolores Serrano Godínez*  
*Rafael Bueno Rodríguez*

## Introducción

Los artículos incluidos en esta edición son participaciones de especialistas en idiomas en respuesta a la convocatoria del primer “Encuentro pedagógico de lenguas en la educación profesional” (EPLEP 2013), que organizó el Taller de Lenguas Extranjeras con el apoyo tanto de la División de Ciencias Sociales y Humanidades como del Departamento de Educación y Comunicación de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. Con esta compilación se pretende dar una mayor divulgación a los resultados de las prácticas docentes, así como a las investigaciones en el campo de las lenguas extranjeras por parte de los profesores de idiomas pertenecientes a diferentes niveles de la educación en México.

Nos agrada constatar que a este evento asistieron expertos en el área de las lenguas de diferentes partes de la República: Baja California (Universidad Autónoma de Baja California); Veracruz (Universidad Veracruzana); Tabasco (Universidad Juárez Autónoma de Tabasco); Tlaxcala (Universidad Autónoma de Tlaxcala); Estado de México (Universidad Autónoma del Estado de México); y el Distrito Federal (Universidad Autónoma Metropolitana, Unidades Azcapotzalco, Cuajimalpa, Iztapalapa y Xochimilco; Universidad Nacional Autónoma de México).

Este encuentro académico revela una gran variedad de intereses y enfoques didácticos por parte de los ponentes y asistentes; sin embargo, se pueden observar ciertas convergencias en las temáticas de los trabajos y esto nos permite agruparlos de la siguiente manera:

### *Desarrollo de la autonomía y recursos multimedia para el aprendizaje de lenguas*

Durán, Padilla y Vázquez presentan un panorama de los distintos aspectos y variantes a considerar para la elaboración de una nueva modalidad que combina la enseñanza-aprendizaje de idiomas de forma presencial, virtual y semidirigida a nivel universitario. Reyes, Méndez y Mondragón describen el proceso de adecuación y administración de películas mediante el uso de la tecnología de *streaming* realizado en el Centro de Estudio Autodirigido de la UAM-Iztapalapa. Con este servicio, los derechos de autor se protegen debido a que es posible ver en línea de manera rápida y simultánea la obra en su formato original sin necesidad de alterarla. Por su parte, Mallén, Byer y Canuto presentan un sitio electrónico dirigido a estudiantes universitarios que necesitan acreditar el examen de requisito de comprensión de lectura en inglés, francés, alemán o portugués. Este material permite al candidato organizar su preparación mediante diferentes rutas de aprendizaje desde las perspectivas cognitiva, metacognitiva y socioafectiva.

### *Formación profesional*

Fong, Fierro y Longoria se interesan por examinar los saberes pedagógico/didácticos que deberían poseer y aplicar los profesores de lenguas extranjeras, en particular de francés. En este sentido, la práctica docente se considera como un proceso evolutivo basado en un gran compromiso profesional hacia los estudiantes, la sociedad y el trabajo por parte del maestro. En el trabajo de Alcalde y Toledo se plantea la necesidad de incorporar procesos didácticos donde la reflexión y el desarrollo del pensamiento crítico tengan un carácter fundamental en los programas de formación de los futuros profesores de lenguas. López, Longoria y Márquez también abordan el tema de la formación profesional subrayando la importancia de que los docentes conozcan y apliquen el enfoque por competencias para definir colegiadamente los objetivos de las unidades de aprendizaje en los planes y programas de estudio de la Licenciatura en Docencia de Idiomas en la Universidad Autónoma de Baja California. Finalmente, Cortez, Basich y Figueroa sugieren desarrollar a profundidad la competencia

instrumental de los futuros traductores que se forman en la licenciatura en Traducción de la UABC, que implica el conocimiento y el dominio de las nuevas tecnologías.

### *Propuestas metodológicas para la enseñanza de las lenguas*

Camacho y González acentúan la relevancia de aprender el idioma inglés para los habitantes de las zonas marginadas de la frontera norte de Mexicali, Baja California, como una forma de coadyuvar a disminuir la segregación social a la que son sometidos. Esto se puede lograr mediante un programa de aprendizaje de la lengua meta a nivel secundaria, basado en el modelo por proyectos e inteligencias múltiples. Como resultado de la revisión del actual programa de estudio de inglés en la UAM-Xochimilco, Caballero, Díaz, Garduño, Gómez Pezuela, Monleón, Sokolova y Zarco concluyen que será oportuno complementar la comprensión de lectura con las otras tres habilidades lingüísticas en un nuevo programa. Esta propuesta se enfoca en la metodología por tareas con base en las necesidades de los alumnos del sistema modular universitario. En lo que se refiere al futuro programa de francés en esta misma institución educativa, Sokolova y Beltrán retoman la importancia del análisis de necesidades del idioma. Las investigadoras parten de la premisa de que los intereses de los estudiantes por aprender la lengua meta van más allá de las percibidas por sus maestros y otras autoridades institucionales, en particular aquellas que son responsables del desarrollo de planes curriculares de diferentes carreras.

### *Evaluación en lenguas*

Hirschfeld nos invita a reflexionar sobre el valor de la evaluación formativa y el papel que ésta desempeña en el proceso de enseñanza aprendizaje, a partir de los resultados de una investigación realizada con alumnos de un curso de producción escrita en alemán en el CELE de la UNAM. Finalmente, Serrano y Bueno muestran algunos inconvenientes que ha causado el uso de instrumentos de evaluación en la titulación de los estudiantes de la UAM-Azcapotzalco. Como posible solución proponen un curso de comprensión lectora a distancia mediante asesorías.



DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA Y RECURSOS MULTIMEDIA  
PARA EL APRENDIZAJE DE LENGUAS



# Enseñanza multimodal: un nuevo reto de la Universidad Veracruzana

*Claudia Andrea Durán Montenegro*  
*Vilma Arely Vázquez Morales*  
*Adriana Araceli Padilla Zamudio\**

Este artículo presenta un panorama general de las modalidades educativas y los ambientes de aprendizaje para la adquisición del idioma en la Universidad Veracruzana; al mismo tiempo, hace una propuesta basada en la integración de los cuatro pilares de la educación –aprender a hacer, aprender a conocer, aprender a ser y aprender a convivir– y los cinco pilares de la calidad para mejorar la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Subraya el papel de la tecnología en la búsqueda de soluciones a las diferentes necesidades de aprendizaje de los individuos en grupos numerosos, al mismo tiempo que presenta una propuesta para las instituciones públicas de nuestro país. Este sistema multimodal emprendido por el Sistema Abierto de la Universidad Veracruzana, abre un abanico de posibilidades a los estudiantes que por alguna razón habían tenido que dejar sus estudios (por razones laborales, de horario, familiares, etcétera) para iniciarlos o retomarlos y beneficiarse con esta propuesta que integrará diferentes políticas y ambientes educativos distintos aún más flexibles. Además, permitirá que el estudiante logre concluir sus estudios de manera satisfactoria no importando el tipo de modalidad que emplee.

\* Centro de Idiomas, Universidad Veracruzana.

## **Introducción**

Hoy en día existen diferentes modalidades para la enseñanza de lenguas extranjeras, las diferentes universidades de nuestro país han buscado satisfacer las necesidades de los estudiantes y de cada una de las regiones en las que se encuentran. Consciente de ello, la Universidad Veracruzana cuenta actualmente con diferentes ambientes de enseñanza donde los estudiantes pueden capacitarse y prepararse dentro de sus diferentes campos de estudio ya que “un ambiente de aprendizaje es la unión o combinación coherente de diversos elementos didácticos seleccionados analíticamente con la finalidad de ayudar al estudiante a construir su conocimiento a partir de experiencias de aprendizaje significativo” (Ramírez, 2007).

Desde luego cada ambiente de aprendizaje o cada modalidad tiene sus propios contenidos, tanto las actividades de aprendizaje y sus sistemas de operación, como las acciones docentes, entre otros, pueden variar. La Universidad Veracruzana cuenta actualmente con el modelo educativo integral y flexible (MEIF), basado en los cuatro pilares de la educación; es un programa educativo que permite la apertura de diferentes ambientes y modalidades educativas; al mismo tiempo promueve la movilidad, la vinculación y la internacionalización académica. Por lo tanto, la construcción de nuevos ambientes en el proceso de aprendizaje de idiomas se enriquece por medio de la combinación de elementos educativos tradicionales, de las virtudes que ofrece la tecnología y de las nuevas capacidades y necesidades de todos los actores. No se trata de un nuevo programa sino de una extensión del programa existente, de la optimización y utilización de recursos. Con la finalidad de mejorar el proceso educativo se han considerado los cinco pilares de la calidad con los que se podrá incrementar la eficiencia educativa de nuestra institución.

## **Diferencia entre ambiente y modalidad**

Para analizar los escenarios del proceso de enseñanza-aprendizaje, es necesario distinguir entre ambiente y modalidad. Para González y Flores (2000), un ambiente “[...] es el lugar donde la gente puede buscar recursos para dar sentido a las ideas y construir soluciones significativas para los problemas”.

Pensar en la instrucción como un ambiente destaca al “lugar” o “espacio” donde ocurre el aprendizaje. Los elementos de un ambiente de aprendizaje son: un lugar o espacio donde el estudiante actúa, el uso de las herramientas y artefactos para recoger e interpretar información, interactuar con otros.

Por otra parte, una modalidad es la forma como se organiza y se ofrece la información, de acuerdo con la necesidad y asistencia o no de los estudiantes. Estas modalidades a su vez se dividen en presencial (comunicación cara a cara entre el profesor-estudiante) o desescolarizada (a distancia, virtual o a través de medios masivos de comunicación), los cuales condicionan el uso de medios didácticos para estimular el proceso de enseñanza-aprendizaje en función de las necesidades y características de los sujetos en formación. No obstante, dentro de estas modalidades coexisten otras que dependen de distintos factores como el lugar y tiempos de formación, intereses, gestión y ejecución institucional, participación y tradición de los sectores educativos y laborales, desarrollo tecnológico y científico, así como el entorno cultural y social.

Debido a lo anterior, la Universidad Veracruzana ha usado esta diversificación en el sistema abierto para cubrir en la mayor parte de los aspectos a casi todos los estudiantes dentro de la institución y contrarrestar el rezago educativo. A continuación se mencionan algunas de las modalidades empleadas en el Sistema de Educación Abierta (SEA) (Cuadro 1).

*Presenciales:* esta modalidad requiere de un espacio físico (aula) y de cierto nivel de infraestructura complementaria (mobiliario, sanitarios, cafetería, biblioteca, sala de conferencias, etcétera). Requiere de la presencia de un profesor y estudiantes a determinada hora. Se establecen tiempos de inicio y término de la sesión del proceso educativo centrado en el profesor y memorístico por parte del estudiante. Hay una evaluación subjetiva que no refleja las capacidades del estudiante.

*Seminarios o talleres:* se construye conocimiento a partir de la interacción y la actividad de los estudiantes.

*Tutorías:* se da una atención personalizada a los estudiantes de uno a uno.

*Estudio y trabajo autónomo:* desarrolla la capacidad de autoaprendizaje.

CUADRO 1  
*Modalidades organizativas de la enseñanza*

Escenario	Modalidad	Propósito
	Clases teóricas	El proveedor del conocimiento es el profesor y los estudiantes los receptores del mismo.
	Seminarios y talleres	La construcción del conocimiento se genera a partir de la interacción de los estudiantes.
	Clases prácticas	Cualquier tipo de prácticas de aula (estudio de casos, análisis diagnóstico, aula informática, etcétera).
	Tutorías	Atención personalizada a los estudiantes.
	Trabajo en grupo	Preparación de seminarios, lecturas, investigaciones, trabajos, memorias, etcétera, para exponer o entregar en clase mediante los trabajos de los estudiantes en grupo.
	Trabajo autónomo	Mismas actividades que la modalidad anterior pero de una manera individual. Incluye preparar exámenes, trabajo en biblioteca, lecturas complementarias, etcétera.
	Clases virtuales	Es una modalidad educativa cuyo objetivo es proporcionar contenidos significativos para el desarrollo de conocimientos y habilidades, mediados por las TIC, principalmente internet y sus recursos.
	Sistema abierto	La generación del conocimiento surge en casa de manera autónoma, pequeños trabajos grupales y concentra sus elementos de control una vez por semana.
	Clases modulares	La concentración del conocimiento por módulos ayuda a centrar la atención del profesor y del estudiante en la adquisición de éste en poco tiempo.

*Modalidad desescolarizada*: también conocida como modalidad semipresencial. Se caracteriza por su modalidad mixta, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y de la educación a distancia. Es una combinación de los sistemas tradicionales de enseñanza-aprendizaje y del modelo de *e-learning*. Requiere de una adecuación del proceso para adaptarlo a los requisitos de un sistema educativo particular y de la actualización y capacitación docente, así como de la formación de tutores. El docente pasa a tomar un rol de gestor-tutor-facilitador-asesor. Esta modalidad se sustenta en un nuevo modelo educativo que promueve aprendizajes significativos, trabajo colaborativo y comunicación multidireccional (estudiante-estudiante, estudiante-profesor, profesor-estudiantes, estudiantes-estudiantes).

*Virtual*: esta modalidad tiene como objetivo proporcionar los contenidos significativos para el desarrollo de conocimientos y habilidades mediados por las TIC. En este ámbito, los actores modifican sus roles, el estudiante adquiere un papel más activo a partir de su trabajo individual de investigación y de sus habilidades de comunicación (expositivas, argumentativas e interpretativas); mientras que el docente se convierte en un guía oportuno en el proceso de enseñanza-aprendizaje, facilitador y retroalimentador de conocimientos. Esta modalidad ofrece flexibilidad de horarios y de lugares de acceso mediante redes de comunicación.

*Abierta*: permite al estudiante seguir a su propio ritmo el aprendizaje de guías de estudio. No está condicionado a tiempos o ritmos determinados de aprendizaje. Promueve el desarrollo del autoaprendizaje, la independencia e interactividad por medio de materiales didácticos (libros, cartillas, guías de estudio), de contenidos específicos y de la ocasional asesoría del profesor. Los encuentros presenciales son fijados por el estudiante de acuerdo con su ritmo de aprendizaje y con sus posibilidades.

*Modular*: esta modalidad se sustenta en la base de que cada materia se imparte en módulos. Se inicia y termina en un periodo de seis semanas. Puede ser al inicio, durante o al final del semestre.

El reto de integrar varias modalidades en nuestro sistema educativo debe basarse en diferentes criterios institucionales de manera colegiada; no obstante, se deben considerar ciertos elementos implícitos en el sistema educativo de nuestro país tales como los cuatro pilares de la educación y los cinco pilares de la calidad.

### **Los cuatro pilares de la educación**

*Aprender a hacer.* Este pilar está unido al mundo laboral, los aprendizajes equipan a las personas para los tipos de trabajos que necesitamos en un futuro. Dichos aprendizajes requieren de la capacidad de adaptación y aprendizaje de nuevas funciones y tareas. Las habilidades tienen que evolucionar y ser un medio para realizar un trabajo. Estos aprendizajes han cambiado:

- De habilidades certificadas a competencias personales.
- Del trabajo físico a las industrias de servicio. La educación tiene que considerar que muchos servicios se definen en primer lugar en términos de relaciones interpersonales, debido a esto la información y comunicación han adquirido un papel importante.
- El espacio de trabajo en la economía informal.

*Aprender a conocer (a aprender).* Se refiere al dominio de herramientas de aprendizaje, no a la adquisición del conocimiento estructurado. Aprender a conocer es un medio (aprender a entender el mundo para poder vivir con dignidad, desarrollar las habilidades para laborar y poder comunicarse con otras personas). Aprender a conocer permite que las personas desarrollen sus propios e independientes juicios acerca del mundo que los rodea. El aprender a aprender se relaciona con el aprender a conocer y se propicia un proceso de cuestionamientos: ¿por qué estoy aprendiendo?, ¿para qué?

*Aprender a ser.* Se refiere a la capacitación de cada persona para resolver sus propios problemas, tomar decisiones y asumir sus responsabilidades. El objetivo es la realización del hombre en toda su plenitud (riqueza de su personalidad, forma de expresión y compromisos como individuo, miembro de una familia y una comunidad, como ciudadano y productor).

*Aprender a vivir juntos.* La importancia de aprender a reconocer los valores individuales y en conjunto de quienes nos rodean, no es una tarea fácil. El enriquecimiento del aprendizaje a partir de costumbres, tradiciones, valores y experiencias culturales por medio de la enseñanza de un segundo o tercer idioma permite a los estudiantes compartir sus propios valores con los de una sociedad o comunidad y adquirir conocimiento a lo largo de su proceso de aprendizaje.

Entonces, la enseñanza multimodal de la que hacemos referencia en los párrafos anteriores permite la flexibilidad, la apertura y la adaptación a diferentes círculos de aplicación del conocimiento, y desde luego su integración a cada una de esas modalidades de aprendizaje.

### **Los cinco pilares de la calidad**

Uno de los mayores retos a los que se enfrenta la Universidad Veracruzana es dar educación a la mayor cantidad de estudiantes con la mejor calidad en las diversas modalidades. La calidad no se traduce necesariamente en la utilización única de las nuevas tecnologías, se debe precisar que la idea de calidad a la que nos referimos involucra diferentes elementos como los refiere la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE): “asegurar a todos los jóvenes la adquisición de los conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes necesarias para equiparles para la vida adulta” (OCDE, 1995).

Cada individuo experimenta diferentes necesidades de capacidades o destrezas que le han de equipar para el grupo sociocultural al que pertenece. Por lo que las instituciones educativas para lograr la calidad deben:

[...] promover el progreso de sus estudiantes en una amplia gama de logros intelectuales, sociales, morales y emocionales, teniendo en cuenta su nivel socioeconómico, su medio familiar y su aprendizaje previo [...] Un sistema escolar eficaz es el que maximiza la capacidad de las escuelas para alcanzar esos resultados (Mortimore, 2003).

Por lo que la eficacia no estará en conseguir un buen producto a partir de buenas condiciones de entrada, sino en hacer progresar a todos los estudiantes a partir de sus circunstancias personales. Por ello la importancia de llevar el

conocimiento al mayor número de personas, permitiendo la integración del material físico, humano, económico, social, e incluso laboral que se requiera, de la manera en que sea necesario y en el ambiente propicio. En este sentido conviene enfatizar en la calidad de los procesos escolares y evitar dar un valor absoluto a los productos obtenidos.

Según Climent Giné (2002), desde la esfera de los valores, un sistema educativo de calidad se caracteriza por su capacidad para:

- Ser accesible a todos los ciudadanos.
- Facilitar los recursos personales, organizativos y materiales, ajustados a las necesidades de cada estudiante para que todos puedan tener las oportunidades que promoverán lo mejor posible su progreso académico y personal.
- Promover cambio e innovación en la institución escolar y en las aulas (lo que se conseguirá, entre otros medios, posibilitando la reflexión compartida sobre la propia práctica docente y el trabajo colaborativo del profesorado).
- Promover la participación activa del alumnado, tanto en el aprendizaje como en la vida de la institución, en un marco de valores donde todos se sientan respetados y valorados como personas.
- Lograr la participación de las familias e insertarse en la comunidad.
- Estimular y facilitar el desarrollo y el bienestar del profesorado y de los demás profesionales del centro.

Los cinco pilares de la calidad de un proceso educativo virtual:

- Efectividad del aprendizaje.
- Satisfacción de estudiantes.
- Satisfacción de profesores.
- Relación costo-efectividad.
- Acceso a colectivos con necesidades diversas (Lorenzo, 2002).

### *Efectividad del aprendizaje*

Para lograr la efectividad en el aprendizaje es necesario considerar las necesidades de nuestros estudiantes, no sólo las económicas, sino también las de horario,

de espacios educativos, de expresión cultural, social y educativa, así como de la capacitación laboral. Dicha efectividad requiere de un esfuerzo constante y permanente, la innovación debe involucrar el cambio de paradigmas educativos basados en las mejoras a corto, mediano y largo plazos, además del registro de los logros, investigaciones y cambios que han de permear de alguna u otra manera la toma de decisiones a futuro.

Al mismo tiempo que los profesores se capacitan se deben generar grupos de trabajo de gestión, de recreación y de creación de conocimiento en conjunto con los estudiantes. La organización de eventos internos y la participación de eventos externos deben ser no sólo una constante sino un hábito. La publicación de todas y cada una de las participaciones puede motivar a los estudiantes y a los profesores, los esfuerzos deben ser reconocidos por propios y extraños y evaluados por la comunidad educativa que forma parte integral de estos logros.

Las experiencias para promover, diseñar y evaluar las metas educativas deben evidenciar un trabajo colaborativo y no sólo los trabajos o esfuerzos personales. Los planes, los programas y las evidencias de desempeño de los estudiantes deben transformarse entonces no sólo en experiencias educativas, sino en experiencias de vida. Además se debe propiciar que los egresados se transformen en colaboradores y promotores de la educación, además de custodios de la calidad de una institución.

### *Satisfacción de los estudiantes*

Uno de los retos más demandantes para cualquier institución educativa es, sin lugar a dudas, lograr la satisfacción de los estudiantes. Generalmente se responde a las exigencias de las organizaciones educativas externas que, alejadas del contexto, han establecido con muchos años de anticipación nuestra labor académica y profesional. Se pone atención a las exigencias del gobierno o de las instituciones que solicitan entregar reportes, programas, planeaciones, entre otros. Sin lugar a dudas, también la planta docente se encuentra al pendiente del sistema sindical de la cual debe también seguir instrucciones. No obstante, la necesidad de responder a la demanda estudiantil en cuanto a calidad escolar resulta una tarea no sólo indispensable, sino también digna de un trabajo

académico, ya que muchas instituciones cuentan con evaluaciones de la labor docente, las cuales resultan ser dañinas para la institución puesto que dan a los estudiantes el poder de expulsar a los profesores exigentes y mantener a los que según ellos son de su “agrado”, denigrando con ello el desempeño y la calidad.

### *La satisfacción del docente*

Otro de los aspectos indispensables a tratar dentro de la calidad es sin duda la satisfacción docente. Los profesores deben ser los primeros agentes de publicidad de una institución, en ellos se reflejan no sólo el compromiso, respeto y apego, sino también la imagen y la disciplina. Ellos son, sin duda, el orgullo de cualquier institución. Lo motivado que se encuentre una planta de profesores en su labor diaria se refleja en cada aspecto de su labor. No obstante, la satisfacción docente a menudo descansa en las contribuciones monetarias de dicha labor, los estímulos, los reconocimientos académicos, el trabajo de investigación, de planeación, de promoción, etcétera.

El docente es uno de los actores más nobles de una sociedad, pues no será el primero en oponerse a las injusticias del medio laboral; no obstante, será el primero en revelarse contra las injusticias de la sociedad y cuando lo haga, no se detendrá hasta ver completada su tarea. El logro de la satisfacción docente no puede ser una tarea exclusiva de quienes ocupan las oficinas, sino un trabajo colegiado, después de un análisis de necesidades, de una búsqueda constante de elementos de prevención y control por aquellos que trabajan en la docencia y cuentan con experiencia, aunado al trabajo de los administrativos y directivos de una institución.

A continuación se enumeran algunas de las áreas en las que el docente logra la satisfacción laboral:

1. La carga académica está bien repartida.
2. La labor se relaciona con el área de conocimiento del docente.
3. El número de horas laboradas es adecuado.
4. El número de estudiantes es adecuado para la experiencia educativa que imparte.

Dentro de las actividades que desempeña un docente se pueden señalar algunos aspectos como:

1. Se encuentra satisfecho con la actitud de sus estudiantes en clase.
2. Fomenta la participación en clase y extra-clase.
3. Combina diferentes métodos de enseñanza para satisfacer las necesidades del grupo.
4. Utiliza medios audiovisuales en clase.
5. Se capacita constantemente.
6. Le gusta participar en evaluaciones docentes.

La infraestructura y los recursos con los que cuenta un docente también resultan ser de interés para medir la satisfacción laboral:

1. Las instalaciones se encuentran en buenas condiciones.
2. Cuenta con los recursos técnicos, el soporte adecuado, además del mantenimiento del equipo.
3. Cuenta con recursos didácticos suficientes.

La formación del profesorado también indica de manera explícita su nivel de satisfacción:

1. Los profesores cuentan con la formación adecuada a sus necesidades.
2. La institución apoya al docente.
3. Los docentes participan en programas de actualización.

La motivación es sin lugar a duda uno de los elementos clave para conocer la satisfacción académica, por lo que se deben mencionar algunos aspectos, tales como:

1. Los profesores se sienten motivados.
2. Sus condiciones laborales son satisfactorias.
3. Su salario es adecuado.
4. Les gusta encabezar, proponer y participar en actividades culturales o artísticas de la institución.

Los docentes se encontrarán satisfechos si y sólo si la relación de los profesionales se encuentra bien con aquellos que son coordinadores, directores, etcétera. Dicha relación cuantifica los costos y beneficios de una actividad, para ello se deben crear los instrumentos necesarios que cuantifiquen esta relación, estos datos se deben analizar, evaluar y, finalmente, producir las estrategias necesarias para la prevención de los posibles problemas a futuro; también se deben establecer metas y concluir en una o más estrategias que beneficien no sólo a la comunidad, contando con la participación de la mayoría y estableciendo asignaciones para aquellos individuos que se considere resultarán idóneos.

### *Relación costo-efectividad*

Algo que preocupa a los empresarios educativos privados y al mismo gobierno es la relación costo-efectividad de las instituciones educativas. Esta propuesta genera la posibilidad de mejorar la efectividad de la educación al promover dentro de dichas instituciones las modalidades con las que se cuenta e iniciar la planeación para incrementar el número de éstas. De esta manera se aumenta la posibilidad de incrementar la matrícula estudiantil, lo que traducirá su monto en ganancias. Las instituciones educativas deben apoyarse en su personal docente y considerar a futuro la contratación de nuevo personal docente o asegurar a sus profesores permanencia laboral.

### *Acceso a colectivos con necesidades diversas*

Al ofrecer diferentes modalidades en la educación, las instituciones educativas se dan la oportunidad de dar acceso a grupos estudiantiles con necesidades diversas. Sin embargo, dichas propuestas no se detienen aquí sino que abren las posibilidades a futuras generaciones a tener acceso a la educación. La creación de ambientes flexibles con distintos entornos y nuevas modalidades permitirá en el futuro ofrecer servicios de educación a los estudiantes de la Universidad Veracruzana. Mientras que por el momento, las modalidades educativas deben servir como marco educativo que promueva una educación de calidad, de equidad y de valores.

En el texto *Hacia una educación de calidad para todos*, se dan a conocer los factores que fortalecen y dificultan la convivencia y participación responsable y activa en la comunidad: mejorar la convivencia social en las escuelas y liceos significa asegurar relaciones respetuosas entre los miembros de la comunidad educativa y superar las prácticas discriminatorias. Significa aprender y enseñar a los alumnos y alumnas a desenvolverse en una institucionalidad normada por reglas de colaboración, resolviendo los conflictos de manera justa y formativa. Una convivencia, así entendida, es la anticipación de la vida social que queremos para el país (Mineduc, 2002).

En síntesis, una propuesta multimodal permite no sólo la participación de varios agentes, también demanda la colaboración de profesores expertos en video, en plataformas a distancia, en la realización de material para estudiantes virtuales, de profesores expertos en la creación de proyectos que permitan a los estudiantes incursionar en el campo laboral y ser de utilidad a la sociedad.

Además, esta propuesta permite la utilización de todos los elementos con los que cuente la universidad o la institución educativa, al mismo tiempo que abre sus puertas para la creación y/o mejora de las alternativas ya existentes. No requiere de manera inmediata el ingreso económico, sino el reconocimiento de todos los talentos con los que cuenta la universidad para impulsar, de esta manera, la calidad y la transparencia administrativas. Enfrentarse a un proyecto de esta naturaleza requiere elementos de control estrictos, por lo que los profesores involucrados deben considerar con anticipación las ventajas y desventajas de cada uno de éstos y así modificar dichas medidas en casos necesarios. No obstante, con actividades bien delimitadas, tiempos de conclusión, de inicio y de planeación claros, el estudiante se desenvolverá en un clima de seguridad y profesionalismo.

## Referencias

- Climent, G. (2002). "Des de l'esferadels valors". *Revista de Blanquerna*, núm. 7
- Cox y González (1997). "Políticas de mejoramiento de calidad y equidad en la educación escolar en la década de 1990". En Cox, C., P. González, I. Núñez y F. Soto. *160 años de educación pública. Historia del Ministerio de Educación*, Santiago.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. París: Unesco.
- González, O. y M. Flores (2000). *El trabajo docente: enfoques innovadores para el diseño de un curso*. México: Trillas.

- Lorenzo, F. (2002). “Déficit de aprendizaje y déficit motivacional: investigando la hipótesis resultativa en el aula de idiomas”, *Cultura y Educación*, 13(2), pp. 179-194.
- Mortimore, J. (2003). *La evaluación a examen*. Ensayos críticos. Madrid: Miño y Dávila.
- OCDE (2001). *Schooling for tomorrow: Trends and scenarios*. París: CERI-OECD.
- Ramírez, T. (2007). “Ambientes de aprendizaje en línea”. *Revista Universo*, año 7, núm. 282. Xalapa: Universidad Veracruzana.
- Mineduc (2002). *Política de convivencia escolar* [[http://www.mineduc.cl/biblio/documento/1197\\_Politica\\_Convivencia](http://www.mineduc.cl/biblio/documento/1197_Politica_Convivencia)].

## Préstamo de películas, sustituido por *streaming* Método de acceso del Centro de Estudio Autodirigido de la UAM-Iztapalapa

*Miguel Ángel Méndez Sánchez*  
*Irving Alexis Mondragón Mota*  
*José Ramiro Reyes García\**

En el Centro de Estudio Autodirigido (CEA), dependiente de la Coordinación de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (Celex) de la UAM-Iztapalapa, existen múltiples actividades de carácter académico, técnico y administrativo; sin embargo, uno de los servicios más demandados es el préstamo de películas con subtítulo, disponibles en los idiomas que impartimos (alemán, francés, inglés, italiano y ruso), dentro de un catálogo mayor a 300 títulos. Dada la demanda y movilidad de algunos títulos, es necesario controlar un inventario de existencias y realizar una periódica revisión física, ya que en un medio de almacenamiento óptico, como lo es el DVD, gran deterioro es inherente al uso intensivo. En consecuencia, debemos efectuar múltiples respaldos de material ligado a derechos de autor; por otro lado, el objetivo de la institución es poner al alcance del alumno estos recursos. Si bien podrían infringirse algunas leyes de derechos de autor en las actividades de enseñanza-aprendizaje, con la puesta en marcha de este tipo de proyectos, se superan algunos de estos inconvenientes. Los servicios de *streaming* pretenden realizar la ejecución de audio y video a través de la web, permitiendo visualizar estas películas, satisfaciendo necesidades institucionales, proporcionando rapidez y facilidad de ingreso a contenidos protegidos por *copyright*. Además de brindar control de acceso seguro, riguroso, susceptible de seguimiento de accesos y actividades realizadas por alumnos.

\* Coordinación de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, UAM-Iztapalapa.

## Introducción

En enero de 2007, el Consejo Académico de la UAM-Iztapalapa aprobó el “Programa de enseñanza de lenguas extranjeras” (PELE), mismo que se caracteriza por el interés en el fortalecimiento de competencias comunicativas, interculturales y expositivas en las lenguas extranjeras que se imparten en la institución. Este cambio fundamental nos llevó a diseñar una serie de entornos pedagógicos de trabajo, basados en la implementación de infraestructura tecnológica actual, acordes con el tipo de competencias previstas en los programas mencionados, y con la generación de complejos acervos de materiales pedagógicos multimedia de acceso fácil y expedito para docentes y alumnos, concretados en la Plataforma tecnológica de contenidos culturales. En este contexto, la transmisión de información, su inmediata interpretación a partir del procesamiento de datos mediante protocolos de comunicación, su transmisión como flujo continuo de paquetes multimedia en tiempo real y su distribución a través de internet y sobre redes locales, resultaba fundamental para el tipo de trabajo deseado. El proceso anterior, conocido en el área de tecnologías de la información como *streaming*, fue incorporado al conjunto de opciones tecnológicas diseñadas en la Celex para optimizar la administración, manejo y control de nuestros acervos multimedia basados en el Programa de enseñanza de lenguas extranjeras.

### **El Programa de enseñanza de lenguas extranjeras de la UAM-Iztapalapa**

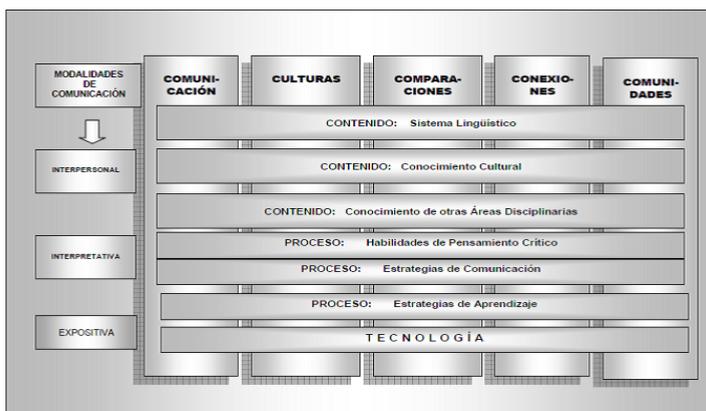
En diciembre de 2005, el Consejo Académico de la UAM-Iztapalapa acordó integrar una Comisión encargada de diseñar y proponer un programa permanente de enseñanza de lenguas extranjeras para satisfacer los requerimientos de las licenciaturas y posgrados de la Unidad (Acuerdo 261.7).<sup>1</sup> Para enero de 2007 la UAM-Iztapalapa aprobó su Programa de lenguas, mismo que se imparte en

<sup>1</sup> Programa de enseñanza de lenguas extranjeras [[http://www.izt.uam.mx/conacad/doc\\_relevantes/programas/Programa\\_de\\_Enseñanza\\_de\\_LEx.pdf](http://www.izt.uam.mx/conacad/doc_relevantes/programas/Programa_de_Enseñanza_de_LEx.pdf)].

alemán, inglés, italiano, francés y ruso, y que representa en la actualidad una opción académica de vanguardia en el contexto de la educación en México.

El PELE parte de la premisa de que la formación en lenguas a nivel universitario debe basarse necesariamente en un conocimiento sólido no sólo del sistema lingüístico del idioma, sino profundizar en el conocimiento de la diversidad de las culturas en estudio a partir de una crítica intercultural y un enfoque interdisciplinario e intercultural (Lee *et al.*, 2009). El programa consta de cinco ejes curriculares y tiene dos características distintivas, relevantes en el contexto descrito: la integración de la cultura como eje central y la integración de la tecnología como parte del andamiaje de implementación de contenidos y recursos por idioma (Figura 1).

FIGURA 1  
*Entramado de componentes curriculares*



Fuente: Programa de enseñanza de lenguas extranjeras, p. 11.

Los ejes curriculares contenidos en el Programa son los siguientes: comunicación, culturas, comparaciones, conexiones y comunidades:

- *Eje de comunicación.* Abordaje integral de habilidades relacionadas con el manejo de la lengua (expresión oral y escrita y comprensión auditiva y de lectura).
- *Eje de culturas.* Busca integrar sistemáticamente el binomio lengua-cultura a partir de la exposición de productos culturales como la literatura, la música y el cine.
- *Eje de comparaciones.* El estudiante está en un constante proceso de análisis, reflexión y comparación entre las lenguas y las culturas materna y extranjera.
- *Eje de conexiones.* Se centra en el desarrollo de proyectos académicos como la redacción de un reporte breve de investigación, la exposición oral de un tema en la disciplina del alumno, etcétera.
- *Eje de comunidades.* El objetivo de este eje es crear espacios y oportunidades para que los estudiantes se desenvuelvan en la lengua en redes de intercambio académico, visitas a instituciones, entrevistas, exposiciones, etcétera.

*El Centro de Estudio Autodirigido  
de la Coordinación de Enseñanza de Lenguas Extranjeras*

El Centro de Estudio Autodirigido (CEA) abrió sus puertas a la comunidad universitaria y público en general el 4 de septiembre del 2000. El CEA constituyó la última parte del proyecto original de diversificación de lenguas llevado a cabo en la década de 1990. Surgió como eje fundamental para la enseñanza, principalmente para reforzar y abordar los conocimientos comprendidos en los cursos de idiomas ofertados, pero de manera autodidacta. El grupo de académicos que implementaron este esquema fueron la doctora Margaret Lee Zoreda, el doctor Javier Vivaldo Lima, las licenciadas Teresita del Rosario Caballero Robles y María Teresa Flores Revilla (coordinadora de Lenguas Extranjeras), las maestras María Virginia Mercáu Appiani y Luz María Reyna Malvárez Swain. El CEA está constituido físicamente por las siguientes áreas físicas:

- Área de recepción y de coordinación
- Sala de cómputo
- Sala de karaoke
- Sala de audio y video
- Sala de lectura
- Sala de producción

*Propósito fundamental del Centro de Estudio Autodirigido*

La meta principal que cumple el CEA es brindar apoyo tecnológico en cuanto a la investigación de información en internet, práctica de lectura, escritura y comprensión de idiomas, aplicando técnicas de aprendizaje autodidacta y reforzando lo aprendido en los cursos normales que imparte la Celex para la comunidad universitaria (Lee *et al.*, 2006). En este sistema de autoaprendizaje se lleva un registro de horas para cada alumno, debiéndose cumplir cierto número según lo indique el profesor. Cabe señalar que éste es un requisito que la Celex establece para verificar el aprovechamiento efectivo de los alumnos. Entre los materiales de apoyo didáctico y tecnológico con los que actualmente cuenta el CEA se encuentran los siguientes:

- *Material de lectura*: acervo cultural de lenguas, diccionarios, libros de ejercicios de los distintos idiomas, revistas, etcétera. Este material está ubicado en la sala de lectura.
- *Material de audio*: en disco compacto y cassette. Este material se ubica en las gavetas de recepción y debe ser solicitado.
- *Material de video*: incluye películas en inglés, francés, italiano, alemán y ruso. El formato es VHS y también DVD, estos últimos se ubican en las gavetas de recepción y el material en formato VHS en un estante al lado de la recepción.
- *Programas interactivos de cómputo*: es todo el *software* CD-ROM interactivo de idiomas que se encuentra cargado en el servidor de la sala de cómputo y con el cual los alumnos pueden practicar, estudiar e investigar los distintos idiomas que se imparten.

Es importante recalcar que el material de apoyo debe ser solicitado en la recepción con credencial del CEA vigente. En este sentido, es importante señalar que el avance en la penetración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), han generado un enorme cúmulo de recursos tecnológicos y materiales empleados para la enseñanza (libros, revistas, periódicos, mapas, discos, cassettes, videos, diapositivas, películas, DVD, etcétera), mismos que han influido notablemente en el cambio de la función del maestro, quien de ser transmisor de conocimientos con métodos convencionales, ha pasado a ser un orientador y estimulador del aprendizaje con el apoyo de las nuevas tecnologías. La formación actual de los profesores de lenguas atiende, en los hechos, a la utilización de estos recursos y materiales en el aula de clase, así como al conocimiento de la organización que se hace de los mismos en los centros de recursos que los concentran.

### *Evolución de la infraestructura tecnológica del Centro de Estudio Autodirigido*

Debido a la puesta en marcha del PELE, y a la incorporación de las nuevas tecnologías en las aulas multimedia y el mismo CEA, se dio seguimiento a las disposiciones del programa de enseñanza, por lo que hemos tratado de estar en concordancia con los avances tecnológicos y la implementación que de ellos se hace en el tema de la educación. De hecho, notamos un cambio sustancial en la dinámica de trabajo de los alumnos, ya que observamos que el CEA, de ser un centro de autoacceso, adicionalmente se ha convertido en un centro de práctica y mejoramiento de habilidades y competencias del idioma.

### **La plataforma tecnológica de contenidos culturales**

La puesta en práctica de una plataforma tecnológica para la presentación de contenidos culturales del PELE fue respuesta a lo previsto en las políticas operativas de docencia de nuestra institución (PODI), mismas que en referencia al uso de la tecnología, establecen lo siguiente:

- 2.7 Fomentar que la conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje contemple, cuando sea adecuado, la utilización de tecnologías educativas modernas.
- 2.9 Promover que la docencia induzca el trabajo autónomo de los alumnos para asimilar, profundizar y reflexionar sobre lo expuesto en el aula (PODI, 2003, p. 5).

Para concretar la citada Plataforma tecnológica de contenidos culturales inicialmente se pretendió satisfacer una serie de requerimientos planteados por la institución, proporcionando rapidez y facilidad de acceso seguro a contenidos culturales protegidos por derechos de autor, respetando la legislación existente en la materia. Actualmente, nuestra plataforma brinda el control de acceso riguroso y dosificado solicitado, otorgando la posibilidad de acceder a diferentes niveles y contenidos de los cursos instrumentados. Adicionalmente se presenta toda la información seleccionada en un ambiente gráfico agradable, sencillo y limpio donde se sitúan los accesos a cada recurso de manera clara y fácil.

Como hemos mencionado, consideramos trascendental incorporar las TIC en acciones de formación, partiendo de la premisa de que una enseñanza flexible abre diversos frentes de cambio y renovación, entre los que destacan los siguientes:

- Cambios en las concepciones (cómo funciona en el aula, definición de los procesos didácticos, identidad del docente, etcétera).
- Cambios en los recursos básicos: contenidos (materiales, etcétera), infraestructuras (acceso a redes, etcétera), uso abierto de recursos (manipulables por profesores y alumnos).
- Cambios en las prácticas de profesores y alumnos (Salinas, 2004, p. 6).

Teniendo en cuenta las premisas anteriores, se acordó integrar una variedad de TIC a fin de garantizar la flexibilidad necesaria para cubrir necesidades individuales y sociales, lograr entornos de aprendizaje efectivos y conseguir la interacción profesor-alumno, y del alumno con sus pares.

*Componentes de la plataforma tecnológica de contenidos culturales*

En relación con la infraestructura de soporte de la plataforma, se destinaron recursos materiales de nueva adquisición, que en conjunción con las nuevas salas multimedia y la creación de una plataforma web de acceso a materiales multimedia, dieran operatividad y fortalecieran los accesos a la información. Para implantar dicha plataforma (Figura 2), la elección del sistema operativo recayó sobre Linux Fedora 13. Se instaló igualmente el servidor Apache, que otorga los servicios de acceso a páginas web. Un gestor de base de datos MySQL, y posteriormente se puso en práctica el lenguaje de programación PHP, utilizado ampliamente para propósitos de seguridad, interactividad y dinamismo en los servicios relacionados con páginas web. Por último, se instaló Darwin Streaming Server (DSS), versión de código abierto de la tecnología de Apple, que permite trabajar servicios de *streaming* de video con contenedores .mp4 a diversos clientes, a través de internet utilizando el estándar de los protocolos RTP y RTSP.

FIGURA 2

*Componentes de la Plataforma tecnológica de contenidos culturales multimedia*

## Implementación de servicios de *streaming*

Nuestra experiencia en la implementación de servicios de *streaming*, como apoyo a la solución propuesta para la Plataforma tecnológica de contenidos culturales, surgió de las necesidades de la institución, debido a la metodología de préstamo y almacenamiento de medios físicos (audios, videos y películas en lenguas extranjeras), misma que se asocia a la actividad pedagógica en las aulas de clase, laboratorios, aulas multimedia y el CEA. En este sentido, es importante puntualizar que, aunque en principio el objetivo de la institución es poner al alcance de los alumnos los recursos de audio y video relacionados al PELE, se buscó asegurar el respeto a regulaciones relacionadas con derechos de autor.

La tecnología *stream* y/o *streaming* tienen que ver con el uso de recursos de *software* y *hardware*, y con la transmisión de información en audio y video por medio del flujo de datos interpretados por un grupo de protocolos de comunicación en redes, utilizando codificadores de audio y video (códecs). Dichos elementos tienen como objetivo la difusión de contenidos multimedia *almacenados* en un servidor, así como su correcta visualización sobre entornos web a cierta distancia, ya sea conectado a través de una red local, una red de área extendida o sobre internet. Este sistema de distribución se caracteriza por la visualización de los contenidos en una máquina cliente sin la necesidad de esperar la descarga completa de un archivo, tal y como se procesaba en décadas pasadas. El *streaming* se utiliza para aligerar la descarga y ejecución de audio y video en la web, ya que permite escuchar y visualizar archivos mientras se están descargando.

Para proporcionar los servicios arriba descritos de manera correcta y sin interrupción, el *streaming* se apoya en:

- Servidores de *streaming*: elemento principal en cuanto a calidad del servicio y ejecución se refiere, ya que procesan los datos multimedia en periodos cortos y soportan funciones de control interactivas, siendo responsables de suministrar los servicios de audio y video de manera sincronizada, atendiendo peticiones del usuario, buscando en directorios definidos los archivos solicitados y procesando su entrega.
- Códecs (codificadores-decodificadores): encargados de las funciones de compresión y codificación, pueden codificar el flujo o señal y recuperarla o

descifrarla del mismo modo para la reproducción o la manipulación en un formato más apropiado.

- Los códecs son empleados en emisiones de medios de comunicación. Para que el flujo de datos (*stream*) asociado con los códecs sea útil para almacenarlos o transmitirlos, debe ser encapsulado simultáneamente. Esta función es realizada por un formato de archivo de video (contenedor) con extensión mpg, .avi, .mov, .mp4, .rm u otras.
- Reproductor multimedia: normalmente se encuentra en la ubicación del cliente, consistente en una aplicación de *software* capaz de reproducir los flujos de datos multimedia en el mismo orden en que fueron generados por el servidor de *streaming*. Dicho reproductor contiene el códec decodificador que permitirá al usuario visualizar el contenido de manera adecuada.
- Protocolos de comunicación en redes para *streaming*: existen varios protocolos normalizados para permitir la comunicación entre los servidores de *streaming* y las computadoras cliente. Estos protocolos principalmente controlan la conexión y la sesión establecida entre el cliente-servidor.
- Redes de difusión: conjunto de dispositivos tales como computadoras, routers, switches, hubs, etcétera, capaces de comunicarse entre sí por un medio de transmisión y de intercambiar información ya sea como datos o archivos multimedia.
- Finalmente, es necesario emplear un proceso denominado *hinting*, que se refiere a un etiquetado o segmentado de paquetes que se da a lo largo del archivo a transmitir y que puntualiza la entrega de segmentos de datos en el flujo generado por el servidor previamente solicitado por la máquina cliente.

### *Proceso de streaming para préstamo de películas*

La puesta en marcha para la operación de los servicios implica, en principio, un cambio en el formato de video de los filmes para su digitalización y tratamiento dentro del servidor, mismo que implica cambiar el tipo de contenedor del video, en este caso a .mp4 y darle un tratamiento mediante un proceso de *hinting*, durante el cual se procesan los archivos de acuerdo con los códecs con los que trabaja el DSS, y se almacenan los archivos de video en formato .mp4 en el servidor, ejecutando y direccionando los archivos con diversos comandos de Linux en

una ventana de terminal del propio servidor, estas operaciones, así como la de arranque de los servicios en el servidor, se realizan y verifican mediante comandos de ejecución y no existe una ventana en modo gráfico. Por el contrario, para la administración del servidor y de los servicios una vez iniciados estos últimos, DSS ofrece una interfaz gráfica en el navegador web, misma que permite visualizar los accesos y peticiones de usuario, así como la configuración del servidor, el directorio de trabajo y alojamiento de los materiales, entre otras características.

Es importante aclarar que, una vez iniciados los servicios, los usuarios tienen la capacidad de solicitar los archivos mediante los enlaces o ligas correspondientes y, de esta forma, podrán visualizarlos en *streaming* de video durante las consultas y/o peticiones que lleven a cabo en el sitio web de películas de idiomas ofrecidos por la Celex, en las computadoras instaladas en las áreas de cómputo y de audio y video del Centro de Estudio Autodirigido.

*Sitio de streaming para acceder al acervo de películas  
del Programa cultural de enseñanza de lenguas extranjeras*

Este espacio web fue generado para los usuarios del Centro de Estudio Autodirigido con la finalidad de brindar acceso a los materiales de video sugeridos por el programa de enseñanza de la Celex, los alumnos que acuden al CEA podrán consultar el acervo de los filmes para la enseñanza de idiomas en el esquema que incluye lenguas extranjeras transmitido en las computadoras de la sala de cómputo y de la sala de audio y video.

El alumno o usuario de la comunidad universitaria ingresa al mencionado sitio a través de las computadoras instaladas en las salas de audio y video y de cómputo, ya que dichas máquinas tienen comunicación con el servidor de *streaming* a través de la red de cómputo instalada. Previamente se ubica, en el escritorio de la computadora, una carpeta con un icono de acceso directo al sitio web, para acceder a la gama de acervos filmográficos digitalizados de lenguas extranjeras. Es importante enfatizar que dicho acceso está disponible únicamente de manera local y que a pesar de que el alumno conociera el enlace al sitio y deseara acceder desde el exterior, este sitio le devolvería una negativa de acceso, ya que se controla con las direcciones IP identificadas en el servidor asignadas a cada computadora.

En la Figura 3 se observa el funcionamiento de los servicios del CEA, donde los alumnos pueden consultar las películas. Dichos servicios semejan la reproducción local en formato DVD, con apoyo de subtítulos en el idioma correspondiente.

FIGURA 3

*Muestra del streaming de video, durante la consulta del acervo filmográfico de lenguas extranjeras*



La puesta en práctica de estos servicios para la consulta y acceso a películas del Programa de enseñanza de lenguas extranjeras, mejorará la calidad de atención dentro del CEA, beneficiará en el ahorro de materiales para préstamo dentro de las instalaciones (CD, DVD, cajas de discos, carpetas de catálogos, etcétera), En este sentido, generamos una infraestructura digital basada en audio y video, que será un filtro de conocimiento para el CEA y las aulas multimedia de la Celex, ya que no sólo se tendrá a disposición del CEA sino también para cualquier sala multimedia.

## **Conclusiones**

La transmisión y presentación de contenidos multimedia mediante recursos de *streaming*, tanto a nivel local como en la web, es cada vez más importante dada

su utilidad y fiabilidad, demostrando constituir una tecnología con futuro, principalmente ante el interés de alumnos y profesores y de su empleo en el aula de clase. El impacto pedagógico del *streaming* de video implementado, se puede resumir en tres puntos significativos:

1. Brinda buena interactividad con los contenidos (el alumno puede relacionarse con el contenido visual ya sea por audio o por medio de la repetición, tomando notas de los hechos o información vista, a partir del pensamiento y la reflexión, o bien mediante la aplicación de conceptos aprendidos).
2. Crea compromiso (el alumno se vincula con el contenido visual, conectándose, convirtiéndose y sintiéndose atraído por el video, mismo que presenta información que puede ser transmitida en tiempo real o bajo demanda).
3. Fortalece la transferencia de conocimientos y la memoria (el alumno puede recordar y retener los conceptos presentados de una mejor manera que con otros medios de enseñanza).

Con los servicios de *streaming* se deja atrás el préstamo físico de medios, se respetan derechos de autor ante la imposibilidad de copiarlos y se pueden generar actividades pedagógicas graduadas y guiadas que acompañen el proceso de enseñanza-aprendizaje; por último, el alumno tiene mayor control sobre la información que recibe y una oportunidad adicional para un aprendizaje más profundo, ya que puede detener, adelantar y reproducir el contenido presentado tantas veces como sea necesario. Con la metodología implementada en cuanto a servicios de *streaming* de audio y video en el servidor del CEA, se amplía la gama de herramientas tecnológicas auxiliares en el apoyo para la enseñanza de idiomas, mejorando la calidad en el aprendizaje.

## Referencias

- Lee, M., J. Vivaldo, T. Flores Revilla, T. Caballero y T. Calderón (2006). *Inglés: una perspectiva interdisciplinaria e intercultural*. Documento interno. División de Ciencias Sociales y Humanidades. México: UAM-Iztapalapa.
- (2009). *Lengua inglesa. Culturas anglófonas: un enfoque intercultural al currículo universitario*. México: UAM-Iztapalapa.

*Programa de enseñanza de lenguas extranjeras de la UAM-Iztapalapa* (aprobado por el Consejo Académico en la sesión 279, del 26 y 31 de enero de 2007). México: UAM-Iztapalapa [[http://www.izt.uam.mx/conacad/doc\\_relevantes/programas/Programa\\_de\\_Ensenanza\\_deL.Ex.pdf](http://www.izt.uam.mx/conacad/doc_relevantes/programas/Programa_de_Ensenanza_deL.Ex.pdf)], fecha de consulta: 5 de enero de 2013.

*Políticas operativas de docencia de la Unidad Iztapalapa* (PODI) (aprobadas por el Consejo Académico en su sesión núm. 231, celebrada el 28 de enero de 2003), México: UAM-Iztapalapa [[http://www.izt.uam.mx/conacad/doc\\_relevantes/politicas/pol\\_operativas\\_docencia.pdf](http://www.izt.uam.mx/conacad/doc_relevantes/politicas/pol_operativas_docencia.pdf)], fecha de consulta: 18 de enero de 2013.

Salinas, J. (2004). “Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria”, *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento* (RUSC), vol. 1, núm. 1 [<http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/salinas1104.pdf>], fecha de consulta: 7 de enero de 2013.

# Descripción y pilotaje del sitio de exámenes de comprensión de lectura para autoaprendizaje

*Bárbara Byer Clark*  
*Jesús Canuto Rugerio*  
*María Teresa Mallén Estebaranz\**

En este artículo se presenta una descripción detallada del *sitio de exámenes de comprensión de lectura para autoaprendizaje* desarrollado por investigadores del Departamento de Lingüística Aplicada del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la Universidad Nacional Autónoma de México, con la finalidad de ayudar a los alumnos universitarios a prepararse para presentar su examen de requisito de comprensión de lectura en lengua extranjera. Asimismo se describe cómo fue realizado el pilotaje de dicho sitio mediante la recopilación de datos tanto cuantitativos como cualitativos que permitieron validar la efectividad del sitio e incorporar algunas mejoras con base en las opiniones expresadas por los alumnos que participaron en el proceso.

## **Antecedentes y fundamentación del proyecto**

En la actualidad, comprobar el dominio o bien la comprensión de lectura de una lengua extranjera es un requisito en gran número de instituciones universitarias. Es por ello que en el caso del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la UNAM, se aplican anualmente en promedio 20 mil exámenes en diferentes lenguas para diversas áreas académicas.

\* Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, UNAM.

Acreditar el requisito del idioma representa un reto para los estudiantes y es evidente que es necesaria una preparación adecuada para lograrlo. A pesar de que la UNAM se ha preocupado no sólo por evaluarlos sino también por ofrecerles algunas opciones para ampliar sus conocimientos –libros de preparación en comprensión de lectura, libros con exámenes de práctica y cursos presenciales o en línea–, parte de la población no hace uso de estos recursos. Por ello, en el 2007 surgió la idea de crear un sitio con exámenes de práctica con la finalidad de dar a los alumnos información acerca de los exámenes, mediante una opción que quizás fuera más acorde con su disponibilidad de tiempo y que les daría la posibilidad de conocer las características del examen y diagnosticar si están preparados para presentarlo.

Este sitio<sup>1</sup> ha sido consultado por un gran número de estudiantes universitarios. Hasta mayo de 2013, el número de visitas ascendía a 78 932 en inglés, 14 140 en francés y 827 en alemán. Durante la primera etapa se recibieron constantemente correos electrónicos en los que solicitaban retroalimentación sobre los resultados, preguntas sobre tipos de exámenes y su dificultad y cómo podrían mejorar su nivel lingüístico para acreditar este requisito. Fue por ello que, con base en estas necesidades expresadas por los estudiantes, nos dimos a la tarea de proponer al Departamento de Lingüística Aplicada del CELE otro proyecto para desarrollar un nuevo sitio que les permitiera no sólo practicar con algunos exámenes muestra, sino que también les ayudara a comprender mejor la problemática de la lectura, de las distintas técnicas utilizadas en los instrumentos de evaluación, las estrategias que conviene utilizar para cada uno de ellos y sobre todo proporcionarles una retroalimentación detallada de sus respuestas tanto en los exámenes como en las diferentes actividades diseñadas para ayudarlos a prepararse. Es decir, el sitio actual tiene un doble propósito: ayudarlos a conocer técnicas para contestar mejor los exámenes y a mejorar su nivel de comprensión de lectura en lengua extranjera.<sup>2</sup>

La fundamentación de este proyecto se centra en la metacognición, definida por García (1993, p. 104) como “un proceso que, a partir del desarrollo cognitivo,

<sup>1</sup> Exámenes de comprensión de lectura para estudio autodirigido [<http://ced.cele.unam/complextauto/>].

<sup>2</sup> El sitio actual puede consultarse en [<http://www.ced.cele.unam.mx/clauto/>].

controla y asegura una eficiencia más grande cada vez que se llevan a cabo actividades cognitivas”. De acuerdo con autores como Flavell (1971), Baker y Brown (1984) y García (1993), dicha eficiencia se logra si el individuo tiene en cuenta tres aspectos metacognitivos importantes:

- El conocimiento que una persona tiene acerca de su propio sistema cognitivo: capacidades, limitaciones, procesos y contenidos.
- El entendimiento de la tarea que se va a realizar considerando la naturaleza de la información y las exigencias de la tarea.
- La familiarización con el uso de estrategias que influyen en el conocimiento y control de la cognición.

Por otra parte, consideramos también las habilidades necesarias para el autoaprendizaje: motivación y autoestima; monitoreo y evaluación; estrategias de aprendizaje; trabajo colaborativo; control en las tareas y el fomento de la toma de decisiones por parte de los estudiantes, como lo señalan Scharle y Szabó (2000) y Wenden (1991).

Es indispensable tomar en cuenta el procesamiento textual en relación con los conocimientos conceptuales de un individuo —esquemas cognitivos—, los cuales también fueron abordados en este proyecto. Uno de los principios importantes de la teoría de los esquemas y de la lectura es que cualquier texto oral o escrito no posee significado por él mismo, sino más bien el texto posee pistas para que los lectores construyan el significado de acuerdo con sus propios conocimientos (Rumelhart, 1980). El proceso de interpretación está guiado por el principio de que todo *input* es comparado con esquemas existentes, los cuales tienen rasgos que los identifican y que deben ser compatibles con los esquemas de información del *input* (Carrell y Eisterhold, 1988).

El sitio que aquí presentamos se basa en un enfoque interactivo de la comprensión de lectura. Interactivo entendido de dos formas: la primera, descrita en el párrafo anterior, en la que el lector interactúa con el texto para construir su significado. La segunda acepción tiene que ver con el uso de procesos tanto sintéticos (*bottom-up*) como analíticos (*top-down*) que se intercalan para lograr la comprensión del texto. Esto implica tener tanto conocimientos sistémicos, es decir de la lengua en sí —sintácticos y morfológicos—, así como conocimientos

esquemáticos, tales como conocimiento general del mundo, sociocultural, del tema y del género del que se trate:

Además de los aspectos ya mencionados, para el desarrollo de este sitio fueron tomadas en cuenta las estrategias más importantes que se encuentran en la literatura especializada en esta habilidad. Entre ellas fueron consideradas las siguientes: encontrar la idea principal; identificar las ideas secundarias; reconocer el tipo de texto; deducir el significado de las palabras a partir del contexto o de sus componentes; lectura globalizada (*skimming*), lectura focalizada (*scanning*), entre otras<sup>3</sup> (Hedge, 2008, p. 189).

### *Descripción general del sitio*

A continuación presentamos algunos aspectos tanto de los contenidos como del diseño gráfico. La propuesta visual es fresca y juvenil: un mochilero busca la mejor ruta a su destino. Los elementos de la interfaz gráfica e interactiva, incorporados en el diseño, invitan a explorarlo. Aunque es para uso masivo y no es un curso con tutor, se personaliza con base en las decisiones que toman los usuarios y ofrece retroalimentación para entender las respuestas y el avance individual. Provee la posibilidad de prepararse para exámenes en francés, inglés y próximamente en portugués, así como de hacer exámenes de práctica/diagnósticos en los idiomas anteriores y en alemán. Además, revela algunos de los “misterios” de los diseñadores de exámenes.

Vale la pena precisar que para la realización de este sitio tuvimos el apoyo invaluable de la Coordinación de Educación a Distancia del CELE cuya coordinadora Antonieta Rodríguez, la diseñadora Erandeni Maldonado y la ingeniera Sonia Cruz participaron activamente para llegar a la materialización de este proyecto en línea. Para lograrlo, se utilizó una hoja de estilo para mostrar el documento en la pantalla. El *software* HTML y el lenguaje PHP sirvieron para montar los exámenes. La interacción de la pantalla se genera con Java Script.

<sup>3</sup> [[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/comension\\_lectora.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/comension_lectora.htm)], fecha de consulta: 28 de mayo de 2013.

### *El gran tour*

El sitio presenta la preparación y práctica de los exámenes como un viaje, con diferentes recorridos para llegar al destino. Toma en cuenta las diferencias en necesidades y conocimientos para proponer rutas, o prioridades en el trabajo. El primer paso es resolver un examen diagnóstico en el idioma seleccionado. Los exámenes diagnósticos y los de práctica son semejantes a los exámenes de certificación en la Coordinación de Evaluación y Certificación. El resultado obtenido divide la población en tres. Se considera que quienes obtuvieron más del 80% tienen altas posibilidades de aprobar el examen de certificación. Un resultado de menos del 40% indica la necesidad de una preparación más profunda y completa en el idioma de lo que el sitio provee por lo que se recomienda tomar otro tipo de curso más exhaustivo. A quienes obtienen entre 41 y 79% se les aconseja seguir una preparación rigurosa con el recurso que aquí presentamos.

Al iniciar el trabajo en este sitio se incorpora uno de los elementos de autorreflexión: ordenar por dificultad individual cuatro aspectos esenciales para la comprensión de lectura y la solución de exámenes: tipos de exámenes clasificados de acuerdo con los reactivos, vocabulario, estrategias de lectura y nivel de idioma. Esta jerarquización hecha por cada estudiante se envía a su correo electrónico para que el alumno recuerde en qué orden ha decidido trabajar las rutas. El sitio propone trabajar primero el aspecto considerado más difícil para propiciar que los participantes se aseguren de mejorar aquello que les cuesta más trabajo. Tomamos como ejemplo el viaje de preparación de alguien que consideró más complicado el tipo de reactivo/examen, después el vocabulario en el texto, luego reconoció que debe trabajar estrategias de lectura y finalmente mejorar su nivel de idioma.

En la ruta de *tipos de exámenes* se revisan y practican las tres técnicas utilizadas comúnmente en los instrumentos de evaluación. Los ejercicios y las explicaciones están en español, con la finalidad de atender a los usuarios de distintos idiomas y para facilitar el análisis de la lógica detrás de cada tipo de examen. Se incluyen también algunas recomendaciones específicas grabadas en audio. El primer ejercicio contiene un texto corto y cinco reactivos tipo verdadero y falso. Una vez que el alumno lo ha contestado, se califica y se le ofrece retroalimentación para explicar el porqué de cada respuesta. La siguiente parada en la ruta es para trabajar con reactivos de opción múltiple. De nuevo hay un texto corto y

reactivos en español, pero se da la oportunidad de corregir errores antes de ver la retroalimentación. Además se añade un ejercicio para escoger en francés o inglés. La misma dinámica se sigue con los reactivos llamados “llenar espacios” (tipo *cloze*). Para reforzar la manera de enfrentar cada tipo de reactivo, hay un cuadro de síntesis con un resumen de las estrategias. Al igual que en las demás rutas, ésta termina con un examen de práctica que además ofrece retroalimentación acerca de las respuestas.

La falta de vocabulario es uno de los problemas más comunes que dificulta la lectura. La ruta de *vocabulario* propone tres maneras distintas de trabajarlo. La primera parada muestra con un texto en español, un formato para organizar las palabras o frases en categorías y reconocer su función en el texto. El alumno debe terminar de llenar la tabla y ubicar los elementos léxicos en el texto. La segunda parada con ejercicios interactivos en español, francés e inglés, invita a tomar conciencia sobre la cantidad de cognados entre las lenguas extranjeras y el español. También advierte sobre los falsos cognados. La tercera parada insta a ver el vocabulario en el contexto, demostrando la importancia de hacerlo para llegar al significado particular. Finalmente hay ligas que llevan a sitios en francés y en inglés donde hay ejercicios de vocabulario y más información del tema. Al final de la ruta se encuentra el examen correspondiente.

La ruta de *estrategias de lectura* primero explica y ofrece ejercicios interactivos para la activación de conocimientos previos, con un texto acerca del Día de Muertos en español e inglés. En segundo lugar se ve la importancia de conocer la estructura del texto. La tercera parada consiste en practicar la identificación de las ideas principales en un texto en español. Se invita al alumno a formular sus propias preguntas sobre lo que leerá, con las palabras interrogativas: qué, cómo, dónde, quién y cuántos. El mismo texto se utiliza para la actividad siguiente dedicada a hacer resúmenes.

La última ruta es muy visitada. Para ayudar a los alumnos cuando reconocen tener un bajo nivel en el idioma, se hizo una selección de algunos sitios y se incluyeron las ligas. No está dentro de las posibilidades de este sitio enseñar todo lo que deben saber para aprobar el examen ni proveer toda la práctica necesaria para adquirir una fluidez adecuada en la lectura. Por ello se proporcionan algunas ligas para llegar a entender, así como para practicar elementos gramaticales y léxicos, la lectura extensiva de revistas, periódicos, cuentos, enciclopedias, y consultar diccionarios. Cabe mencionar que esta ruta provee información

en francés, inglés, portugués y otras lenguas aclarando que no hay examen de práctica incluido. Se espera que los alumnos decidan trabajar en todas las rutas, pero sabemos que algunos no tienen tiempo para aprovechar este sitio en su totalidad. La personalización sugerida en el sitio permite a los usuarios fijar prioridades y trabajar a su propio ritmo y según sus intereses y necesidades.

Además de las rutas y los exámenes de práctica, hay otros elementos en el sitio. La presentación, los objetivos y la explicación de la forma de trabajo contienen información útil para que el usuario comprenda la metodología y tome conciencia de su propia responsabilidad en este proceso de aprendizaje autodirigido. En otra sección dedicada a las estrategias metacognitivas, se explican las acciones a tomar para la preparación y solución de exámenes con la posibilidad de verificar y evaluar su eficacia. Otro elemento importante en el menú principal es el del uso del diccionario con explicaciones y ejercicios en inglés y francés. Por otro lado, sabiendo que hay a quien no le gusta trabajar solo, se creó un blog integrado al mismo sitio para facilitar el trabajo colaborativo entre los usuarios que así lo deseen para sentirse más acompañados. Otro de los elementos que le da un toque más “afectivo” al sitio, son las pequeñas grabaciones tipo *podcasts* que explican o refuerzan la información y que apoyan principalmente a los alumnos con predominio de aprendizaje auditivo. Por último, también se incluyen recados (tipo *post-it*) con el fin de resaltar de forma rápida y efectiva los *tips* o recordatorios relevantes para navegar en el sitio.

### *Pilotaje*

Una vez que el sitio estuvo listo, nos abocamos a realizar un pilotaje con una población similar a aquella para quien fue diseñado (alumnos de la UNAM que requieren acreditar comprensión de lectura en lengua extranjera). Para ello solicitamos la colaboración de estudiantes universitarios de distintas carreras que estuvieran próximos a presentar esta certificación. Con ello, a los participantes se les daba una oportunidad de “estrenar” este sitio y así poder prepararse adecuadamente, y a los diseñadores nos daba la posibilidad de obtener retroalimentación directa y recabar la opinión de los estudiantes en cuanto a diferentes aspectos: el diseño gráfico y el instruccional, la claridad de las instrucciones, la utilidad de los ejercicios y tutoriales, el interés suscitado

por las lecturas presentadas, el grado de dificultad de los exámenes de práctica y problemas técnicos que pudieran presentarse al utilizar el sitio.

Este proceso de pilotaje se llevó a cabo durante cinco semanas en dos grupos distintos: uno matutino, en el cual las actividades fueron secuenciadas y guiadas por uno de los tres diseñadores del sitio; el otro en sesiones vespertinas, en las que las otras dos diseñadoras sólo estaban presentes para aclarar dudas de los participantes y recibir comentarios, permitiendo que los alumnos trabajaran de forma más autónoma. Vale la pena precisar que aunque el curso está pensado para trabajarse a distancia, decidimos realizar el pilotaje de manera presencial para poder constatar las reacciones, preguntas, dudas y críticas de los usuarios en el mismo momento en el que lo utilizan, para así asegurarnos de que esta valiosa información sería recabada inmediatamente y podría ser complementada con lo que los profesores/diseñadores observaran durante el proceso. Por otro lado, queríamos comprobar si el hecho de que un grupo lo hiciera de manera más guiada que otro tendría algún efecto en los resultados. Contrariamente a lo que preveíamos esto no sucedió. Sin embargo, consideramos que sería conveniente, en una fase posterior y con una muestra mayor, explorar con más detalle esta interrogante.

Inicialmente fueron 20 los alumnos que se ofrecieron a participar en este piloteo, de los cuales 12 concluyeron. Vale la pena precisar que una de las participantes se preparó para dos exámenes: inglés y francés. Además de realizar diversas actividades y exámenes de práctica propuestos en el sitio, a los alumnos del grupo vespertino se les pedía en cada sesión que llenaran un pequeño formato para recopilar información sobre su experiencia de ese día. Adicionalmente, al final de las cinco semanas cada alumno fue entrevistado individualmente por los investigadores. A continuación presentamos los dos instrumentos que nos permitieron coleccionar información de tipo cualitativo.

- Formato utilizado al final de cada sesión vespertina para ser completado brevemente por los alumnos y entregado a los investigadores diariamente.

Nombre de la actividad que hice hoy:  
Me sentí:  
Lo que me ayudó fue:  
Lo que se me dificultó fue:  
Comentarios:

- Preguntas realizadas a todos los alumnos en la entrevista individual final grabada en audio:
  1. Utiliza cinco palabras que describan tu experiencia al utilizar este sitio.
  2. ¿Hay algo que le sobre al sitio? ¿Algo que falte?
  3. ¿Cómo te fue en los exámenes de práctica?
  4. ¿Te ayudó el sitio a prepararte mejor para el examen? ¿Por qué sí? o ¿Por qué no?
  5. ¿Te diste cuenta de algo que no habías considerado antes?
  6. ¿Te fue útil la retroalimentación? ¿Qué tipo de retroalimentación te ayudó más y por qué?
  7. En tu opinión, ¿qué se podría mejorar en el sitio?

Por otro lado, los resultados de cada uno de los participantes en el examen final de práctica que se encuentra al terminar la preparación de cada vía, así como su calificación al presentar su examen de requisito de comprensión de lectura en inglés o en francés en la Coordinación de Certificación y Evaluación, nos permitió recabar datos cuantitativos para completar la validación del sitio, basada no sólo en las opiniones de los participantes, sino también en los resultados obtenidos, los cuales serán descritos a continuación.

## Resultados

Con base en el formato que los alumnos llenaron al final de las sesiones, en general podemos decir que los comentarios fueron positivos tanto en relación con el

contenido como con el diseño, el cual resultó particularmente atractivo y amigable para los estudiantes. En la mayoría de las sesiones expresaron un sentimiento de logro, satisfacción o reto y encontraron elementos que los ayudaron a realizar las actividades y contestar los exámenes de práctica sin mayores problemas. Por otro lado, en cuanto a las dificultades, señalaron algunos aspectos técnicos (por ejemplo ciertos tutoriales que no se desplegaban al utilizar un navegador en particular) y necesidad de mayor claridad en algunas instrucciones.

Con base en la entrevista final, pudimos constatar que los alumnos tuvieron una buena recepción del sitio ya que la gran mayoría de las palabras que utilizaron para describirlo tenían connotaciones positivas: agradable, interesante, atractivo, útil, fácil de usar, entretenido, estimulante, divertido, enriquecedor, dinámico, novedoso, práctico, gratificante; ayuda a descubrir, comprender, conocer nuevas cosas y reforzar conocimientos del idioma. Expresaron que consideran que no le sobra nada al sitio, pero que sí le faltan algunas cosas tales como: tener más exámenes de práctica en diferentes idiomas, incluir más ejercicios de comprensión de lectura en inglés, añadir más ejercicios de gramática y vocabulario básico (pues los que hay resultan un poco difíciles para quienes reconocen tener un nivel muy bajo en la lengua extranjera), tener más ligas (pues éstas despertaron gran interés entre los alumnos), agregar música de fondo y tener más grabaciones en audio.

A pesar de estas deficiencias, todos los estudiantes expresaron que el sitio les resultó útil ya que la gran mayoría de ellos pudo mejorar paulatinamente sus resultados en los diferentes exámenes de práctica. En los comentarios hechos en las entrevistas, los participantes señalaron que se familiarizaron con los diferentes tipos de exámenes y cómo contestarlos y pudieron utilizar mejor el tiempo del examen al lograr agilizar su lectura. Entre los aspectos que los alumnos destacaron que les ayudaron en el sitio se encuentran: el vocabulario, las técnicas, tener una idea más clara de cómo es el examen. Una de las participantes comentó que una gran ventaja es que “no es un sitio tan guiado por lo que puedes hacer las actividades donde quieras y como quieras”. Sin embargo, gracias a los diferentes tipos de retroalimentación que se proporcionan tanto para los exámenes como para diversos ejercicios, los alumnos pudieron identificar y entender algunos de sus errores para así tratar de evitarlos. Lo que les pareció más útil de la retroalimentación, según sus propias palabras: que estuviera resaltada en colores, que pudieran identificar específicamente dónde está la respuesta en el

texto, aprender a enfocarse en qué es lo que se pregunta, entender porqué una respuesta es la correcta y no las otras.

Así, retomando los aspectos de la metacognición en los que se sustenta este artículo, podemos decir que los participantes desarrollaron sus estrategias metacognitivas, ya que a lo largo de las diferentes sesiones de práctica que tuvieron, experimentaron un proceso que les permitió realizar diversas actividades en las que identificaron sus deficiencias, trabajaron sobre ellas, y esto les permitió contestar el examen de manera más eficiente que al inicio del curso.

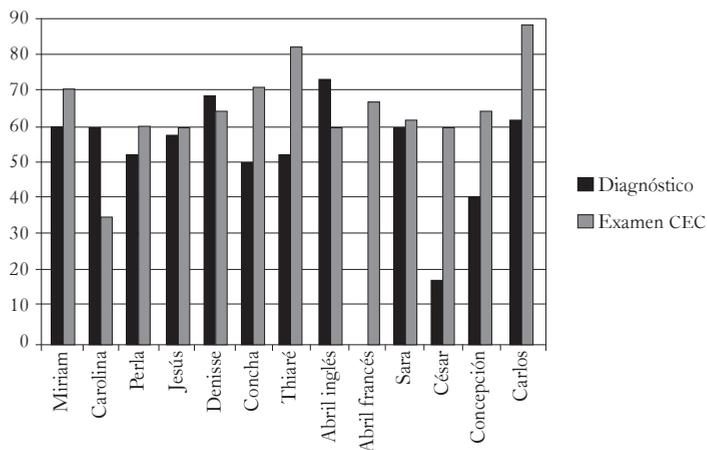
Al usar el sitio los estudiantes pudieron darse cuenta de la importancia que tiene el vocabulario, identificaron diferentes tipos de preguntas y las técnicas que hay que utilizar para contestarlas, y señalaron que aprendieron a esperar y a analizar (a no contestar tan rápidamente el examen), que se puede practicar solo, de manera independiente. Uno de los alumnos lo resumió de la siguiente forma: “a comprender mejor el texto. Entender ideas completas. No hacer traducciones de palabra por palabra sino basarme en el contexto. Sentí la diferencia después de practicar. Me ayudó el uso de estrategias”.

Algo que los estudiantes no mencionaron específicamente pero de ello nos percatamos al estar presentes en el pilotaje del sitio, es que con la práctica y las actividades realizadas, los participantes adquirieron mayor confianza para responder los exámenes, al contar con mayores conocimientos y mejores estrategias para hacerlo. A pesar de que la gran mayoría de las opiniones fueron positivas, los alumnos también fueron críticos y señalaron algunas posibles mejoras al sitio: tener más actividades interactivas, más exámenes en diferentes lenguas, lecturas para distintas áreas de estudio, mejorar la navegación en el menú inicial y especificar el tiempo aproximado que se requiere para cada actividad.

Como se mencionó, recopilamos también datos cuantitativos que nos permitieron comprobar el avance de los alumnos, los cuales se basan en los puntajes que los estudiantes obtuvieron tanto en el examen de diagnóstico que presentaron al iniciar el curso, como en los cuatro exámenes de práctica que contestaron en el sitio. Además, el resultado de su examen diagnóstico fue comparado con el del examen de certificación que realizaron al finalizar el pilotaje. A continuación presentamos las gráficas que lo ilustran:

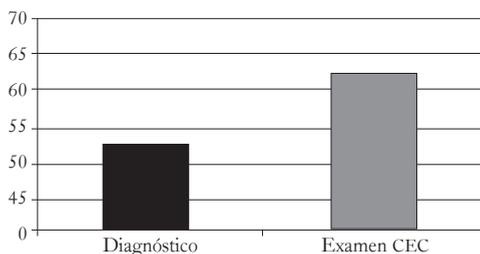
GRÁFICA 1

*Resultados comparativos entre el examen de diagnóstico y el de certificación*



Vale la pena destacar que, a pesar de que hubo tres participantes que obtuvieron un resultado más bajo en el examen de certificación que en el diagnóstico, la mayoría tuvo un puntaje más alto en la prueba final (examen de la Coordinación de Certificación) que en la inicial (examen de diagnóstico). Por otro lado, en el lapso de cinco semanas que duró el pilotaje, el promedio general del grupo subió de forma considerable como puede apreciarse en la Gráfica 2:

GRÁFICA 2



En cuanto a los resultados cuantitativos, podemos observar que el promedio general del grupo subió 10 puntos durante el periodo en el que se realizó el pilotaje. Esto apunta a que el hecho de practicar constantemente en exámenes muestra, así como el uso frecuente de estrategias para resolver los exámenes de comprensión de lectura, permitió que los estudiantes comprendieran mejor la tarea y aumentaran su capacidad cognitiva. Flavel y otros investigadores manifiestan que estos dos factores son esenciales en todo proceso metacognitivo. Por otra parte, si retomamos los resultados cualitativos de los estudiantes, encontramos en sus comentarios apoyo a lo mencionado anteriormente: “Sentí la diferencia después de practicar. Me ayudó el uso de estrategias”. Por otro lado, la retroalimentación que hay en los exámenes les ayudó a tomar conciencia de sus errores y en sus propias palabras “a entender por qué una respuesta es la correcta y no las otras”.

Este trabajo permite corroborar la importancia de trabajar aspectos metacognitivos en la comprensión de lectura aplicada a la resolución de exámenes, ya que el incremento del promedio del grupo muestra que las actividades realizadas con un modelo interactivo de lectura aplicando diversas estrategias, así como un mayor conocimiento y reflexión sobre las tareas a realizar, contribuyó a que mejoraran sus resultados de forma eficaz.

Con base en el análisis de los datos tanto cuantitativos como cualitativos recopilados en el pilotaje de este sitio de preparación autónoma para exámenes de comprensión de lectura, podemos afirmar que cumple su función al ayudar a los alumnos a mejorar su nivel en esta habilidad lingüística y a desarrollar capacidades para responder acertadamente exámenes de diferentes tipos. Además, los comentarios vertidos por los participantes muestran que lograron hacerlo de manera fácil y agradable en un tiempo relativamente corto.

## **Conclusiones**

Con el diseño de este sitio de preparación de autoaprendizaje para exámenes de comprensión de lectura en inglés, francés y portugués, el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la UNAM cumple con su función, no sólo de acreditar los conocimientos de sus estudiantes, sino también de brindarles un recurso que les permita capacitarse para hacerlo. En el ánimo de los tres diseñadores

siempre estuvo presente la intención de proporcionarles a los sustentantes un medio para prepararse para este examen que tiene un gran impacto sobre su vida académica, pero sobre todo de ayudarlos a desarrollar habilidades lectoras que les permitan entender mejor textos especializados, lo cual probablemente les ayudará también en su desempeño laboral, así como a disfrutar de la lectura en el idioma que hayan estudiado.

Queremos resaltar la importancia de haber llevado a cabo un pilotaje detallado a lo largo de cinco semanas, pues a los alumnos indudablemente les ayudó a lograr su objetivo y a los diseñadores nos proporcionó información sumamente valiosa que no hubiéramos podido obtener de otra manera. Tanto los comentarios positivos como las observaciones negativas y las sugerencias hechas por los participantes, nos guiaron para hacer los cambios pertinentes en el sitio y ahora, al estar disponible para quienes deseen utilizarlo, tenemos la certeza de que cumple su función y de que puede ser un buen apoyo para los estudiantes universitarios.

## Referencias

- Baker, L. y A. Brown (1984). "Metacognitive skills and reading", en D. Pearson (ed.), *Handbook of reading research*. Nueva York: Longman.
- Carrell, P. y P. Eisterhold (1988). "Schema theory and ESL reading pedagogy", en P. Carrell *et al.* (eds.), *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. París: CLE International.
- Flavell, J. (1971). *La psicología evolutiva de Jean Piaget*. Buenos Aires: Paidós.
- Hedge, T. (2008). *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- García, E. (1993). "La comprensión de textos: modelo de procesamiento y estrategias de mejora", *Didáctica*, núm. Madrid: Editorial Complutense, pp. 87-113.
- Marzano, R. (2000). *Dimensiones del aprendizaje*. Guadalajara: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Navarro, M. (2005). *Formación en la autonomía de aprendizaje: implicaciones pedagógicas*. Murcia: Fundación Universitaria San Antonio.
- Rumelhart, D. (1980). "Schemata: the building blocks of cognition". En R.J. Spiro *et al.* (eds.), *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. Mahwah, NJ: Laurence Erlbaum.

- Scharle, Á. y A. Szabó (2000). *Learner Autonomy: A guide to developing learner responsibility*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Wenden, A. (1991). *Learner Strategies for Learner Autonomy*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

### **Sitios de internet**

- Anderson, N. (2002). "The Role of Metacognition in Second Language Teaching and Learning". *ERIC Digest* [<http://www.cal.org/resources/digest/0110anderson.html>].
- Lucas, S. (1999). "Etats de structurations métacognitives". *Bulletin de Psychologie*, 52(4), julio-agosto, 442 [<http://metacognition.com.ifrance.com/references.htm>].
- Levingston, J. (1997). "Metacognition: An Overview" [<http://www.gse.buffalo.edu/fas/shuell/cep564/Metacog.htm>].
- Singh, H. (2003). "Building Effective Blended Learning Programs". *Educational Technology*, vol. 43, núm. 6 [<http://bookstoread.com/framework/blended-learning.pdf>].



FORMACIÓN PROFESIONAL



# La formación continua para el nuevo perfil docente de francés como lengua extranjera

*Jesús Eduardo Fong Flores*  
*Laura Emilia Fierro López*  
*Eldon Walter Longoria\**

Se plantea que las políticas lingüísticas, programas educativos y experiencias dentro del campo de la formación docente siguen modelos predeterminados que condicionan los procesos formativos. Como formadores de docentes de lenguas extranjeras debemos determinar los parámetros y características con los que debe contar el profesorado en ejercicio en el campo de la enseñanza del francés. En la actualidad, los nuevos parámetros que se buscan en la educación representan un reto, por ello, resulta imprescindible formar un docente capaz de mejorar e innovar en el campo laboral. Es necesario partir de una postura reflexiva del profesional que deberá observarse como un proceso permanente que se inscriba dentro de una relación analítica empatándolo con la profesionalización teórico-práctica. Por ello, la presente investigación muestra un análisis de las características que debe tener con el fin de promover la formación continua del docente de francés como lengua extranjera en la Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California, Campus Mexicali.

## **Introducción**

Hoy en día existe un claro interés en la formación de profesores de lenguas extranjeras, mismo que parte de la relación entre la preparación profesional y el

\* Facultad de Idiomas, Universidad Autónoma de Baja California.

sistema educativo del cual el docente forma parte. La práctica docente no se basa en qué elementos enseñar y de qué manera presentarlos, sino en comprender cómo y por qué funcionan los diversos procesos que orientan a la práctica reflexiva. En el campo de la formación de profesores de lenguas extranjeras resulta imprescindible determinar si el profesorado cumple con los requisitos que requiere su profesión. Para ello es necesario partir de la formación inicial y continua de los profesores en términos de competencias y conocimientos, e identificar las funciones que realizan para adaptarse a los estudiantes.

La naturaleza del ejercicio docente demanda que el profesorado se comprometa en su formación y desarrollo profesional durante la práctica. Messina (1995) menciona que la noción del perfil deseable del profesorado no existe en realidad, debido a que la formación del docente se ha observado como un proceso corto e inicial, siendo que una formación debe ser vista desde una perspectiva continua, la cual brindará al docente las competencias, a partir de una reflexión, necesarias para su ejercicio docente. De ahí que la formación del profesorado se observa como un desafío crítico que requiere una reestructuración del modelo convencional en el marco de la profesionalización docente.

En la formación docente se determina la existencia de una amplia gama de necesidades con el fin de establecer una formación inicial y una formación continua que profesionalicen su práctica. De esta manera resalta la perspectiva de Diker y Terigi (1994): “Una concepción comprensiva de la enseñanza supone definiciones diferentes en el plano del diseño de la formación, que apresen la complejidad de la tarea docente y construyan capacidades de intervención que atiendan a tal complejidad” (1994, p. 113). Estos rasgos característicos se ven reflejados en diferentes rubros, tal como la competencia lingüística, sea en la parte de la expresión oral o escrita, o la producción oral o escrita; asimismo, aspectos culturales como acentos regionales, neologismos y principalmente la formación para la práctica.

El desempeño de la labor docente depende de un conjunto de factores, de los cuales destacamos la formación inicial, los incentivos, los recursos y la formación continua del docente (Vaillant, 2002). La realidad es que la enseñanza es y será una profesión que requiere una preparación para la profesionalización. A partir de estos argumentos, podemos identificar que la preparación docente no es sólo conocer los contenidos base, sino partir y dar continuidad a contenidos que profesionalicen al docente. No basta el hecho de tener un conocimiento en

el campo de la enseñanza, al contrario, es necesario conocer los elementos que apoyan la idea del docente ideal.

La presente investigación tuvo como eje principal identificar la competencia profesional del docente, la cual esclareció la variedad de conocimientos con los cuales debe contar un docente en ejercicio. En la Universidad Autónoma de Baja California, campus Mexicali, se cuenta con profesores que tienen la competencia lingüística, pero existe deseo de profesionalizar los conocimientos didácticos y pedagógicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Por lo tanto, la identificación de contenidos pedagógico/didácticos para profesionalizar al docente de francés como lengua extranjera será de gran soporte para dar más calidad al programa. Es claro que la docencia requiere de una serie de saberes específicos que el futuro docente o el docente en ejercicio deberá poseer, y que ratificará y reelaborará en práctica.

## **Sustentación**

La enseñanza de lenguas extranjeras y en este caso francés, se ha modificado mediante la introducción de distintas metodologías y enfoques adaptados a las necesidades del alumnado y a los factores del contexto. Es claro que no existe metodología única que muestre una especificidad de los puntos a seguir para ser el docente ideal. La realidad es que existen varios factores relacionados que influyen y establecen propuestas metodológicas que, en la medida en que éstas se desarrollan, producen cambios en el campo de la enseñanza y el aprendizaje.

Al partir de una perspectiva clara en la formación del profesorado en el área de francés como lengua extranjera, Gallison y Puren (1999) indican que el modo de formación más utilizado en didáctica de lenguas extranjeras es la autoformación permanente de los docentes, la cual se efectúa a partir de preguntas que los docentes realizan e intentan dar una solución a la problemática en su práctica.

Sin duda, sería difícil abarcar todos los conocimientos en una formación inicial, la realidad es que en esta etapa nos compete formar buenos principiantes capaces de dominar los conceptos bases para su práctica. Desde esta perspectiva, nuestro interés es formar buenos principiantes, es decir, individuos que sean capaces de reflexionar sobre lo que van a hacer, sobre lo que han hecho y sobre el resultado de ello.

En el ejercicio de enseñar es necesario que los profesores se comprometan en su formación y en su desarrollo como profesionales, tal y como lo menciona Day (2005), quien argumenta que la profesión docente es un desarrollo continuo en el que el individuo va evolucionando, mejorando y adaptándose a la realidad a partir de una formación inicial (el inicio del camino formativo). Es importante tener ante todo una base sólida dentro de una formación inicial que brinde un orden curricular, que establezca modelos de formación adecuados a la realidad profesional. Ante lo previamente mencionado, es necesaria la integración entre teoría y práctica; de esta manera, el proceso de la enseñanza debe ser visto equitativamente. Un modelo de formación es un diseño para el aprendizaje de esta práctica profesional basado en una formación inicial y continua que haga al docente competente en su ejercicio. Saber enseñar se desarrolla desde un proceso progresivo que requiere transformaciones en la práctica educativa de los mismos docentes, de ahí la importancia de la formación continua del profesorado que busca la actualización de los conocimientos tanto disciplinares como didácticos y tecnológicos.

En la formación del profesorado es importante establecer una reestructuración de las competencias con las que cuenta el docente, el uso de las tecnologías, nuevos enfoques en la enseñanza y los criterios de evaluación. La realidad es que todas estas características se han adquirido mediante el apoyo a formadores en el área; por ello, se busca que la educación continua del profesorado se convierta en un método orientado a la formación que parte sobre todo de la práctica reflexiva. Ante todo, es importante que los docentes reflexionen; como señalan Gallison y Puren (1999, p. 25): “la didáctica de las lenguas no es un conjunto de respuestas constituidas a preguntas predefinidas, pero sí un arte de cuestionamientos permanentes personales hacia la reflexión de la práctica”.

En la acción, el docente toma una postura reflexiva, la cual servirá para identificar la efectividad en las tareas que realiza. Sin duda, es necesario que la perspectiva reflexiva se convierta en proceso permanente y se inscriba a partir de un esquema analítico. Una práctica reflexiva parte de una postura de la identidad o del mismo *habitus*; como lo menciona Dewey (1993): toda postura parte del campo, de la naturaleza y de las consecuencias que conlleva la misma labor docente.

La figura de un practicante reflexivo es antigua en la educación; sus bases son señaladas por Dewey, especialmente en la noción de *reflective action*, expresión que

podemos encontrar en los grandes pedagogos, quienes consideran al enseñante como un inventor, un investigador, un artesano, un aventurero que se atreve a alejarse de los senderos trazados y que se perdería si no fuera porque reflexiona con intensidad sobre lo que hace y aprende rápidamente de su propia experiencia.

Es cierto que la acción, la reflexión, el aprendizaje y los conocimientos de los profesionales son realidades que en parte se pueden teorizar con una abstracción del contenido específico de los problemas a los que se enfrentan. Todos estos elementos mencionados se estructuran ante un perfil profesional necesario, basado en una organización de capacidades, tareas, funciones y roles que emplea el docente durante su ejercicio. El perfil docente debe estar constituido a partir de la descripción de estas características que deberán ser aplicadas en la práctica profesional que exige el mismo contexto. A partir de la idealización del docente se procura optimizar la gestión administrativa cuando se realizan procesos de selección de personal docente para la institución en cuestión. Ante estos elementos, el perfil docente procura la adopción de un enfoque por competencias que conlleva la necesidad de establecer una mejora en su formación.

Al abordar los temas mencionados nos resulta difícil el término “profesionalización”; podríamos establecer que se trata solamente de comprender que la actividad de la enseñanza adquiera un estatus de evolución continua. En este sentido, la profesionalización del docente consiste, sencillamente, en incidir con fuerza en la parte profesional de la formación, más allá del dominio de los contenidos que debe transmitir al estudiante.

## **Método**

Esta investigación busca determinar las necesidades que tiene el docente de francés, y parte de un enfoque mixto (se realizó un cuestionario y entrevistas). Con el fin de indagar la noción del perfil ideal y sus características, se llevó a cabo un estudio de corte descriptivo-exploratorio.

En el estudio se analiza la información recaba de profesores-estudiantes que forman parte de la licenciatura en docencia de idiomas del octavo semestre y de los profesores de francés de la Facultad de Idiomas, Campus Mexicali. La investigación se centra en dos elementos que sustentan el desarrollo en la

práctica docente, la formación inicial y la educación continua en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras.

El cuestionario de los profesores-estudiantes tuvo como objetivo conocer su opinión sobre la formación inicial con la que contaban, misma que los habilitaba como futuros profesores de lenguas. También se procuró identificar el perfil con el que debería contar un docente, y señalar los elementos que le brindan la calidad al profesorado.

Una vez realizado dicho análisis se dio inicio al estudio por parte de los docentes de francés, en el que se presentaron dos tipos de cuestionarios, uno para los docentes con formación inicial en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras y otro para los docentes con una formación en otro campo. Tras analizar los cuestionarios de los docentes se vio la necesidad de profundizar más en algunos aspectos importantes para la investigación a partir de la entrevista.

## **Resultados**

Las principales conclusiones arrojadas por el cuestionario y la entrevista muestran que en una formación especializada los docentes deben conocer la didáctica de su especialidad, saber enseñar el contenido de la materia, conocer las estrategias metodológicas, mejorar y diseñar los materiales didácticos y adaptar contenidos a la variedad de los estilos de aprendizaje. Por ello, como resultado del análisis se desglosan estos contenidos que profesionalizarán al docente en ejercicio en el campo de francés como lengua extranjera:

*Formación en didáctica específica.* Los profesores cuentan con un conocimiento en didáctica y pedagogía, ahora es necesario formarse como profesionales de la educación; para que esto sea posible deben conocer la didáctica de su materia, las metodologías más adecuadas y los recursos necesarios para potenciar el aprendizaje.

*La reflexión para la práctica.* Es necesario formar docentes que reflexionen en el campo de la enseñanza de francés como lengua extranjera, con el fin de adquirir una mejora en la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes, siendo capaces de analizar su práctica críticamente.

*Nuevas tendencias en la enseñanza de francés como lengua extranjera.* En la formación teórica deben adquirirse habilidades, destrezas y actitudes necesarias para desarrollarse como docentes; no obstante, deben contar con un conocimiento de las nuevas tecnologías de la información y comunicación.

*La cultura francófona y su enseñanza.* Un aspecto importante en los argumentos de los docentes es el deseo por mejorar los conocimientos culturales llevados a la práctica con los estudiantes.

*La formación por competencias y la evaluación.* Un elemento esencial en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, es contar con los conocimientos y criterios de evaluación en el aula.

*La psicología en el campo de la enseñanza del francés como lengua extranjera.* Este campo no sólo se basa en los contenidos pedagógicos-didácticos, sino en observar y determinar conductas y desarrollos del aprendizaje; por ello es importante conocer los aspectos psicológicos que mejoran la práctica docente.

*Mejoras en la competencia lingüística.* Para el docente actual, es necesario contar con los conocimientos lingüísticos que se dan durante el aprendizaje de la lengua; sin embargo, el docente desea profundizar y adquirir un mejor nivel con el fin de transmitir el conocimiento.

*Creación de materiales didácticos para la enseñanza del francés como lengua extranjera.* Un elemento que permite un mejor desarrollo en el campo de la enseñanza es la creación de materiales pedagógicos para facilitar la enseñanza.

El rol del docente y los conocimientos con los que cuenta, no se basan sólo en estos contenidos, sino es ante todo un profesional en la educación, un especialista en el área. Por tanto, el docente debe reflexionar su práctica, adaptar el proceso de enseñanza, analizar su desarrollo, educar con valores, y principalmente transmitir el conocimiento. Al pensar en la profesionalización del docente se muestra la importancia que tiene la capacidad de planificar, evaluar, trabajar en conjunto, porque el docente debe analizar y desarrollar los procesos de enseñanza.

## Conclusión

En la actualidad es importante formar un docente reflexivo, que analice y cuestione su práctica con el objetivo de mejorarla. Los verdaderos docentes son partícipes en el proceso de enseñanza-aprendizaje; son quienes, sin importar no estar formados en el área específica, se comprometen con el aprendizaje de sus estudiantes y con su proceso de enseñanza. Esta formación continua del docente se vincula con el desempeño de la profesión, por consiguiente es importante contribuir y crear un panorama que le sirva para formar un carácter disciplinario que lo lleve a tomar conciencia de lo que significa ser un profesional en la educación.

## Referencias

- Blat, J. y R. Marín (1980). *La formación del profesorado de educación primaria y secundaria. Estudio comparativo internacional*. Barcelona: Teide/Unesco.
- Diker, G. y F. Terigi (1994). *Panorámica de la formación docente en Argentina*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación/Organización de Estados Americanos.
- Gallison, R. y C. Puren (1993). *La formation en question*. París: CLE international.
- Dewey, J. (1993). *How we think? A restatement of the Relation of Reflective Thinking in the Education*. Chicago: Henry Regnery.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid: Paidós/MEC.

### Referencias incompletas

- Messina (1995)  
 Vaillant (2002)  
 Day (2005)

# Pensamiento crítico: didácticas reflexivas en programas de formación de profesores de lenguas

*David G. Toledo Sarracino*  
*Adriana Alcalde Moran\**

Este documento es un breve análisis acerca de la necesidad de incorporar procesos didácticos a los programas de formación de profesores de lenguas, en los que la reflexión y el desarrollo del pensamiento crítico tengan un carácter fundamental. Se analizan de manera breve los conceptos de pensamiento crítico y los elementos de las prácticas reflexivas que pueden afectar a la formación y el desempeño de los profesionales, buscando justificar por medio de la literatura pertinente la necesidad de aplicar dichos términos a los procesos formativos de los programas de enseñanza a futuros profesores de idiomas. Por ello, la implementación de prácticas docentes que busquen el desarrollo cualitativo constante en la enseñanza de idiomas es indispensable.

## **Introducción**

El concepto de “pensamiento crítico” fue usado por primera vez por el filósofo y pedagogo John Dewey, para referirse al proceso de analizar e ir más allá de lo que se considera interpretativo o representativo del contexto presente. Este concepto evolucionó como su teoría lo establece, para adaptarse a variaciones de contexto social e histórico.

\* Facultad de Idiomas, Universidad Autónoma de Baja California.

En un sentido educativo se plantea el *pensamiento reflexivo*, que se refiere a la acción de analizar y evaluar una idea, concepción o acción para llegar a una conclusión temporal, y continuar con dicho análisis hasta llegar a una permanente. Este concepto se fundamenta en la acción de reflexionar, misma que sencillamente se puede admitir como tomar un tiempo para pensar sobre un tema específico hasta llegar a una conclusión propia, tomando elementos de diversas fuentes. Su relación con los aspectos de enseñanza y aprendizaje está determinada por el contexto educativo; sin embargo, a pesar de sus diversas connotaciones en la educación, en la actualidad no es una de las habilidades que se desarrollen en los núcleos básicos educativos, ni en todos los niveles de educación superior. ¿Cómo se podría desarrollar esta habilidad por medio de la educación y por qué es necesaria en los futuros profesionales?, ¿qué aspectos debemos destacar para su desarrollo en la formación de profesores de lenguas?

### **El pensamiento reflexivo en la educación**

En términos generales, educación significa la formación del individuo en la que el conocimiento es una vía para la inserción de éste en la sociedad; por lo tanto, habrá que hacer énfasis en la importancia del manejo de dicho conocimiento por parte del individuo. Dewey (2007) sustenta que el pensamiento es un instrumento para servir a los intereses del individuo. De esta manera, conocimiento y pensamiento son imprescindibles no sólo en la integración de la persona a la sociedad, sino también para su progreso dentro de ésta. En teoría, ambos actúan en una relación asociante donde uno complementa al otro, sin un principio o fin en la cadena de mando del proceso, permitiendo que el pensamiento afecte al conocimiento y viceversa, generando ideas que afectarán a su vez dicho proceso.

Sin embargo, Dewey (2007) también señala que existe una necesidad de comprobar el pensamiento a partir de acciones, para convertir dicho pensamiento en conocimiento, y dado que educación significa conocimiento primordialmente, de acuerdo con este principio no puede haber verdadero conocimiento sin pensamiento y acción. Aquí se puede destacar la necesidad de este enfoque para desarrollar el pensamiento reflexivo en los estudiantes de cualquier nivel; sin embargo, es el nivel superior el que enfrenta el problema de la carencia, ya que

al ser estudiantes adultos, la función del docente cambia refiriéndose a la idea de que éstos no necesitan más guía que su propia motivación, determinando que las personalidades están formadas y menospreciando el valor de la enseñanza de carácter formativo humanístico, basada en la creación de valores y competencias, y no sólo en la disposición de la teoría.

Considerando también que las teorías educativas determinan la importancia de cómo afecta en la metodología de la educación lo que se enseña y a quien se enseña, no es difícil ver el porqué de esta deficiente concepción, donde el maestro universitario ve solamente los medios para transmitir de manera efectiva el conocimiento empírico, dejando de lado aspectos fundamentales de desarrollo cognoscitivo.

El rol de los maestros y cómo se dirigen al estudiante mediante las metodologías educativas, es sólo un aspecto de la problemática que define la necesidad de implementar prácticas reflexivas en los salones de clase de educación superior; otro aspecto básico está relacionado con el desempeño de los profesionales en el ambiente laboral o simplemente en su desarrollo dentro de la sociedad. Cabe destacar que la utilización de la reflexión en los salones de clase de futuros profesionales no es sólo con el fin de prepararlo para el futuro profesional, también beneficia a una mejor formación, favoreciendo la explotación de los recursos y herramientas necesarias para el desempeño académico. Sin embargo, se puede percibir su máxima utilidad en el ámbito profesional, mediante una práctica más completa.

Es necesario destacar también que el aspecto del progreso de los profesionales está relacionado con el progreso de la sociedad; de esta manera, una de las prioridades de la utilización de la reflexión en los individuos es el mejoramiento constante de sus alrededores, mediante conocimientos y valores culturales y comunitarios. Es aquí donde se considera explorar brevemente tres conceptos de relevancia actual que quedan dentro del marco de referencia del conocimiento social: socialización, sociedad de la información y del conocimiento.

### *Conocimiento social*

- La socialización se reconoce como un elemento primordial en los aspectos educativos; señala que los individuos tienen la necesidad de formar parte de

un grupo, integrarse y adaptarse a la sociedad, tomando roles con funciones sociales en beneficio de su progreso individual y como parte de la sociedad.

- La sociedad de la información se refiere a una estructura social en donde la información y el conocimiento son elementos fundamentales para el sostenimiento de ésta en actividades económicas y culturales.
- El concepto de sociedad del conocimiento propuesto por Peter Drucker, se define como una capacidad de captar información y convertirla en conocimiento por medio del uso de las competencias adquiridas en una previa formación, ya sea de carácter institucional o personal (Drucker, 1993).

A pesar del impacto de estos términos en las actividades económicas, debemos subrayar que su importancia va más allá de aspectos micro y macroeconómicos globales, sin dejar de lado el elemento humano. Sobre estos elementos, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) señala:

[...] el concepto pluralista de sociedades del conocimiento va más allá de la sociedad de la información ya que apunta a transformaciones sociales, culturales y económicas en apoyo al desarrollo sustentable. Los pilares de las sociedades del conocimiento son el acceso a la información para todos, la libertad de expresión y la diversidad lingüística (Cyraneck, 2005, p. 22).

La implementación de conceptos tales como los anteriores es vital en el curso de los programas formativos actuales, ya que con el acceso a la información y el uso de tecnologías sujetas a constantes cambios, la capacidad intelectual y crítica de la población debe estar y evolucionar a la par, siendo capaces de elegir y procesar información, utilizarla y explotarla de la mejor manera posible para fomentar un crecimiento consensual humano de conciencia, y básicamente de mejoras en general para el bien de la sociedad, ya que se reconoce como fundamental para el crecimiento individual; es por ello que la relación debe ser y funcionar cíclicamente, un proceso en el cual el individuo destaque sus capacidades en pro de su bienestar y el de la sociedad del contexto en el que se desenvuelve.

Debido a la importancia del conocimiento en la globalización, que en conjunto con los conceptos de sociedad del conocimiento y de la información, con elementos basados en la innovación constante, haciendo énfasis en la tecnología y su rápida y constante evolución, hacen más complejas la prestación de servicios de cualquier índole; así también los idiomas evolucionan para adaptarse a estos cambios incluyendo nuevos léxicos.

De acuerdo con Sergio Boisier, “[...] encontramos al inglés como una suerte de megalenguaje globalizador” (2001, p. 3). De esta manera se puede formar una idea de la importancia de las lenguas no sólo en el presente sino en el panorama económico a futuro. Para ampliar este argumento habrá que destacar recientes situaciones de cambios socioeconómicos, importantes para el aprendizaje de idiomas, como lo que acontece en el Mercado Común del Sur (Mercosur) en donde, como parte del impulso de la economía, los ciudadanos que forman parte de este bloque se ven en la necesidad de aprender una lengua de otro país. Por estas razones son indispensables en el campo de la educación, pero sobre todo para el impulso de la economía, docentes de idiomas mejor preparados para enfrentar retos dentro de un nuevo orden mundial; así, las enseñanzas tradicionalistas dentro de su formación, si bien no deben ser descartadas, sí necesitan de actualizaciones de acuerdo con el contexto social.

### **Competencias reflexivas**

De acuerdo con Philippe Perrenoud, competencia es la capacidad de movilizar los recursos disponibles, establece conceptos como el saber, el saber-hacer y el saber-ser, cuya función es la de herramientas para hacer frente a situaciones complejas. En un sentido, podemos tomar el concepto de competencia reflexiva como aquello que implica el uso de elementos que forman “el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que se integran según las capacidades, aptitudes y motivación personales, tomando como referencia las experiencias previas, y que posteriormente se utiliza en una acción con un fin” (Perrenoud, 2004, p. 228).

En las competencias que se destacan en los ámbitos de la reflexión se encuentran, según José Fernando González, las competencias interpretativa, argumentativa y propositiva (González, 2008); el porqué de esto surge de

que la competencia interpretativa es una habilidad para darle sentido a los sucesos comparados con información que se haya obtenido con anterioridad; la argumentativa surge de la necesidad de externar lo que se ha reflexionado, y la propositiva implica formular una solución a un problema, u optar por la mejor opción, así como llegar a un acuerdo cuando esto depende de otras personas. Cabe destacar que para hacer uso propiamente de estas competencias, se requiere de una competencia primordial: la comunicativa.

Es aquí donde surge una cuestión sobre cómo generar este mecanismo en los individuos dentro del contexto educativo del aula. Básicamente, el maestro cuenta con estrategias didácticas obtenidas durante sus años de formación, en conjunto con la necesidad de mejorar sus prácticas profesionales para enfrentar dicha problemática. Por ello se puede considerar a la didáctica como un camino hacia el desarrollo de estas habilidades.

Las estrategias didácticas que arrojen resultados que puedan ser utilizados en el mundo real o en contextos concretos, son efectivas en la generación de conocimiento porque, generalmente, implican una cierta reflexión; es así como en el constructivismo, por ejemplo, una actividad que requiere un conocimiento previo nos invita a seleccionar lo necesario para la aplicación de uno nuevo por medio de procesos reflexivos.

### **Reflexión como parte fundamental de la formación de futuros profesores de lenguas**

Max van Manen estima que el desempeño profesional docente tiene sus fundamentos en las experiencias profesionales, en el constante reflexionar sobre ámbitos relacionados con cuestiones personales, como por ejemplo el verdadero significado de la labor del profesorado, y la relación entre las concepciones de los estudiantes con la del maestro (Van Manen, 2007); lo que nos lleva a ver una conexión entre el trabajo profesional y el sentido personal.

Por otra parte, Donald Schön establece que el aprendizaje continuo se presenta mediante la reflexión y el análisis de nuestras capacidades y desempeño (Schön, 1984). El docente de idiomas representa una segunda oportunidad de educación y cultura en general, si los programas de educación básica no cuentan con este tipo de enfoques, es entonces el turno de la clase de idiomas de ser una

fuelle, un espacio para el crecimiento personal y el enriquecimiento cultural, por ello puede representar una ventana de oportunidad para este beneficio social. De esta manera ya no se habla sólo de que los docentes de idiomas sean formados para emplear prácticas reflexivas en su labor para beneficio propio, sino de transmitir dichas prácticas a sus alumnos, haciendo del aprendizaje de idiomas no sólo un conocimiento sino una herramienta para la vida.

Mucho se habla de crear contextos situacionales reales en el aula para fomentar aprendizaje significativo; esto sucede en los salones de clase de idiomas, en donde el enfoque comunicativo es una puerta para practicar día con día valores y habilidades que en otras disciplinas son ignorados por carecer de valor teórico. De acuerdo con William Littlewood, el enfoque comunicativo “[...] nos hace ser más conscientes de que no basta con enseñar a los estudiantes cómo manipular las estructuras de la lengua extranjera. También han de desarrollar estrategias para relacionar esas estructuras con sus funciones comunicativas en situaciones y tiempo reales” (Littlewood, 1998, p. 10). La relevancia del enfoque comunicativo redonda en el desarrollo de la competencia comunicativa que, finalmente, es el mejor aliado al momento de externar aquello que surge de las competencias reflexivas mencionadas anteriormente.

### *Investigación educativa*

La investigación educativa forma parte esencial de la práctica docente reflexiva, ya que más allá de su aspecto metodológico, consiste en un conjunto de valores y actitudes académicas y personales de los docentes, en buscar soluciones a problemas inmediatos en el salón de clase, y en examinar los factores que influyen en la problemática educativa para buscar posibles medios por los cuales sobrellevarlos individualmente, con trabajo colaborativo con sus colegas y a nivel institucional. Es buscar constantemente las herramientas necesarias para mejorar su práctica y el aprovechamiento académico de sus alumnos y los estudiantes en general, va más allá de un contrato laboral, y en un sentido positivo implica salirse de los convencionalismos, para indagar nuevas formas de sostener su aplicación en la docencia. Es un compromiso de constante evolución y crecimiento tanto académico y profesional, como humano y personal. Significa también la transmisión de estos valores a los educandos por medio de

la enseñanza y la práctica, recordando que si bien un docente tiene la actitud y la capacidad de reflexionar, ya sea innata o adquirida, es necesario también un paso en donde sus alumnos formen parte de este proceso. En resumen y citando a Paulo Freire sobre investigación educativa, es “[...] la tarea permanente de estructurar la realidad, de preguntarle y preguntarse sobre lo cotidiano y evidente, tarea ineludible para todo trabajador social” (Freire, 2007, p. 7).

Al concebir lo que se llama investigación educativa se debe tomar en cuenta el factor que la hace llamarse así, ya que investigación en cualquier otra disciplina habla de observación, datos y formulación de experimentos cuyos resultados pueden ser predecibles; sin embargo, el objeto de estudio de la investigación educativa conlleva el tema social, es así como para estudiar lo relacionado con la educación se debe estudiar también al individuo, ya que éste forma parte de esa sociedad. Es necesario hacer hincapié en el papel que desempeña la práctica del trabajo colaborativo en el desarrollo de un perfil crítico y reflexivo en el docente, en donde por medio de la colaboración puede enriquecer, adaptar y adquirir toda esta gama de valores y actitudes para también así despertar su creatividad y sentido de comunidad dentro de la práctica profesional por medio del diálogo y el debate, por mencionar algunos.

No obstante el valor humanístico y personal de la implementación de prácticas de investigación, es necesario también, en los programas de formación, proporcionar más y mejores medios para que el futuro egresado universitario tenga suficientes oportunidades de familiarizarse con los procesos metodológicos de la investigación educativa, esto con el objetivo de que en su visión de crecimiento profesional esté también la preparación continua, entendiéndose que si bien la formación constante no es necesariamente accesible para todos por cuestiones de contexto, sí lo es la mentalización de que más preparación significará una mejor práctica, mayor desarrollo y considerable progreso.

### *El rol de las instituciones en la preparación profesional reflexiva*

Es tema para destacar el papel que desempeñan las instituciones en la formación de su alumnado, ya que en el caso de las universidades el trabajo, el desarrollo y el desempeño del profesional egresado de sus filas hará eco como una extensión de lo que representa dicha institución; es decir, se debe considerar

al profesional como una proyección de su casa de estudios; así, todos aquellos valores comunitarios y sociales que la institución ha de profesar, deben estar genuinamente impresos en la formación de sus egresados.

Con esto se entiende que una de las claves para el éxito de la aplicación de metodologías que desarrollen habilidades cognitivas, que lleven a los profesionales a mejores desempeños, depende también del trabajo de la institución y qué tan bien homologados estén la misión, visión y valores que ésta profesa con el desarrollo de programas de estudio para las carreras que oferta.

El valor de ayudar a la formación de una identidad en el individuo, en donde destaquen estos valores y la aceptación del origen de los mismos, es indispensable para la formación de ideas de soberanía en los participantes de una sociedad dentro de una nación, creando no sólo personas preparadas para desarrollar actividades económicas individuales, sino para comprometerse a fungir también como un pilar en la economía de su propio país y tener una visión global de la realidad, destacando con todo esto el papel cultural que desempeñan los idiomas dentro de la formación profesional, en donde se promueve aprender y aceptar culturas nacionales y extranjeras.

## **Conclusiones**

Lo ideal es que desde la educación inicial se forme a personas que desarrollen habilidades cognitivas por medio de la educación, lo que conlleve a un mejor desempeño, no sólo académico o profesional, sino también en lo que representa la educación para la vida; pero dado que la situación educativa actual aún está en vías de crecimiento, es importante destacar y fomentar la relevancia de que los profesionales en formación actualmente obtengan una preparación que promueva habilidades reflexivas en la formación de profesores de lenguas, mismas que representan una base para la actualización constante de las prácticas docentes, la mejora continua de los métodos, técnicas y estrategias de enseñanza, así como el compromiso con el crecimiento personal, profesional y social.

Debido a los cambios a escala mundial en temas de economía, política, cultura y comunicación, la preparación de futuros profesionales en el área de docencia de idiomas es un factor clave en el futuro socioeconómico global, no sólo por la necesidad de personas preparadas en aspectos lingüísticos, sino por

la importancia de la transmisión de valores culturales. Mejores profesores de idiomas se traducirá en mejores resultados sociales.

El desarrollo de competencias es uno de los factores determinantes en la calidad de los programas educativos; es necesaria la aplicación de políticas y estrategias educativas institucionales que desarrollen este tipo de habilidades como el pensamiento crítico, así como promover el aprendizaje de idiomas.

## Referencias

- Arroyo, P. (1998). "Algunas notas sobre la reflexión didáctica en la enseñanza", *Cuadernos de investigación urbanística*, núm. 21. Madrid: Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Madrid.
- Boisier, S. (2001). *Sociedad del conocimiento social y territorial*. Sevilla: Instituto de Desarrollo Regional.
- Cyranek, G. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. Montevideo: Unesco.
- Dewey, J. (2007). *Como pensamos*. Madrid: Paidós Ibérica.
- Drucker, P. (1993). *Managing for results*. Nueva York: Harper Collins.
- Freire, P. (2007). *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo: Terra Nueva.
- González, J. (2008) "La didáctica reflexiva como estrategia para integrar las competencias profesionales al proyecto de vida: de capacitar para competir a 'formar-se' para la vida", *Rhec*, núm. 11 [[http://www.udenar.edu.co/rudecolombia/files/r11\\_127.pdf](http://www.udenar.edu.co/rudecolombia/files/r11_127.pdf)].
- Littlewood, W. (1998). *La enseñanza comunicativa de idiomas: introducción al enfoque comunicativo*. Madrid: Cambridge University Press.
- Perrenoud, Ph. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Plate, E. (2011). "Aportes del pensamiento reflexivo de John Dewey para la educación de alta complejidad", en *Reflexión académica en diseño y comunicación*, núm. XVI, Palermo.
- Schön, D. (1984). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Nueva York: New York Basic Books.
- Van Manen, M. (2007). "Phenomenology of practice", en *Phenomenology & practice*, vol. 1, Alberta.
- Zabala, A. y L. Arnau (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

## Referencias incompletas

- Cyranek (2005, p. 22)  
Sergio Boisier (2001, p. 3)

Capacitación basada en competencias para docentes  
de la Facultad de Idiomas  
de la Universidad Autónoma de Baja California

*Eldon Walter Longoria Ramón*  
*Icela López Gaspar*  
*Lázaro Gabriel Márquez Escudero\**

La planta docente de la Facultad de Idiomas, en sus programas de Licenciatura en Docencia de Idiomas y Licenciatura en Traducción, trabaja bajo el modelo educativo por competencias para estar a la vanguardia y contribuir a conectar al futuro profesional con el campo de trabajo. La Licenciatura en Docencia de Idiomas, integró un equipo de docentes que participó en la reestructuración del plan de estudios 2006-1 del idioma inglés para sustituir objetivos establecidos en cada asignatura por competencias en cada una de sus materias. Este artículo define y expone: *a)* la teoría del modelo educativo basado en competencias presentado por varios autores que han investigado y escrito sobre dicho modelo; *b)* la necesidad de indagar cómo recibieron los docentes el nuevo enfoque educativo basado en competencias; *c)* las nociones que los docentes tienen sobre dicho modelo y, por último, *d)* los resultados y recomendaciones obtenidos en este estudio denominado “Enfoque basado en competencias y capacitación de los docentes de la Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC).

\* Facultad de Idiomas, Universidad Autónoma de Baja California.

## Introducción

Instituciones de educación superior han visto la necesidad de reestructurar sus planes de estudio, agregando a sus currículos nuevos modelos educativos encaminados a formar profesionales que desarrollen habilidades y destrezas que les permitan una mejor funcionalidad en el campo laboral. Cuando se plantearon nuevas formas de organizar el trabajo surgió la necesidad no sólo de una nueva cultura laboral (enfocada en la colaboración, laborar en equipo, aprender durante toda la vida y en tener mejores salarios y condiciones laborales adecuadas), sino de renovar la cultura educativa en las escuelas para que tomaran el compromiso de formar a sus alumnos como personas competentes al momento de aplicar su profesión, desde los procesos llevados a cabo durante su educación formal y no dejarlo hasta que éstos hayan terminado su carrera. Por consecuencia, nace la formación por competencias.

Este modelo inicia en la década de 1980 en algunos países industrializados que tenían problemas para relacionar el sistema educativo con el productivo, como respuesta a la necesidad de formación de recurso humano calificado que enfrentara las demandas laborales (Mertens, 1997). Lo que destaca Mertens es que este modelo por competencias aporta una buena respuesta a la problemática recientemente citada, ya que establece un enfoque integral de formación que desde su planteamiento enlaza al mundo laboral y a la sociedad en general, con el ambiente educativo. El enfoque basado en competencias no es nuevo como concepto, lo innovador es la manera en que éste se incorpora al sistema educativo para solucionar el problema de desarticulación entre los modelos formativos y las exigencias del mundo laboral.

Para contribuir a conectar al futuro profesional con el campo de trabajo, la Facultad de Idiomas de la UABC integró un equipo de docentes que participó en la reestructuración del plan de estudios 2006-1 de la licenciatura en docencia del idioma inglés. Este equipo se dio a la tarea de redactar las nuevas cartas descriptivas (ahora llamadas unidades de aprendizaje) para cada asignatura y sustituyeron los objetivos de aprendizaje del plan flexible por las competencias a alcanzar en cada materia.

Con base en lo que hemos observado en nuestra práctica docente a lo largo de más de 12 años de servicio y de vivir los procesos de cambios explicados previamente, hemos sentido la necesidad de indagar la manera como los docentes

han recibido al nuevo enfoque educativo basado en competencias; por ello, en este estudio se presenta información acerca de las nociones que los docentes de dicha licenciatura tienen de este modelo.

### **Teoría del modelo educativo basado en competencias**

Sergio Tobón (2008) señala: “Las competencias entraron a la educación por influencia –en gran medida– de factores externos tales como la competencia empresarial, la globalización y la internacionalización de la economía”. Tobón cita a otros autores que apoyaban la teoría de que las competencias surgen de factores que tienen que ver con la economía y la gran competitividad que trajo la globalización para enfatizar que por sus orígenes y la manera en que está siendo tratado este concepto, hoy es recuperado por muchas instituciones como una moda pedagógica que de seguir así podría quedar en la historia como un enfoque olvidado.

Tres corrientes tuvieron gran impacto en los modelos educativos. Las primeras dos, el “taylorismo” y el “fordismo”, promovían la fabricación en masa y apoyaban de cierta manera un sistema educativo tradicional que consistía sólo en memorizar o repetir los contenidos. No había un sentido holístico del currículo, es decir, las materias del programa no estaban necesariamente conectadas entre sí y no se permitía al alumnado el pensamiento crítico y mucho menos proponer reflexiones sobre el método de enseñanza. La tercera, el “toyotismo”, vino a revolucionar el sistema de producción industrial, pues promovía la producción en pequeñas cantidades de muchos modelos de producto, exigía a las instituciones un enfoque basado en la tecnología de la información y la calidad educativa que propiciara el aprendizaje significativo y de esta manera repercutiera en el campo laboral. Esta misma corriente alentaba la formación continua de sus empleados y los involucraba en la toma de decisiones con respecto a la empresa.

Otra definición que destaca en lo que a competencias se refiere es: “Como el mundo del trabajo se apropió de la noción de competencia, la escuela seguiría sus pasos, amparándose en la modernidad y en el cambio de valores de la economía de mercado” (Perrenoud, 2002, p. 14). Perrenoud sustenta lo citado anteriormente por Tobón, al destacar que las empresas y su cómplice más cercano, la institución educativa, han hecho suyo el término competencia bajo

la influencia de los abruptos cambios de la economía de mercado y la tendencia por estar al día con las exigencias de ésta.

Hablando de un origen diferente a las empresas y movimientos económicos, Yolanda Argudín explica que el concepto de competencias ha evolucionado desde tiempos antiguos y que de acuerdo con su etimología griega, que indicaba meramente una preparación física para ganar en competencias olímpicas, con el tiempo fue agregando elementos de recursos cognoscitivos: “Las competencias se desplazan desde habilidades y destrezas atléticas para triunfar, hacia exigencias culturales y cognoscitivas” (Argudín, 2005).

Pero fue en Europa cuando los directivos de la Universidad de Deusto, España, observaron que el modelo universitario estaba demasiado enfocado en el docente y tuvieron la iniciativa de empezar una etapa de renovación en la pedagogía que llevaban en su institución. Este suceso coincidía con la publicación de la Declaración de Bolonia (1999), en la que se informaba que estaba a punto de crearse un Espacio Europeo de Educación Superior.

Con esa transformación que inició en Deusto, aunada a otras propuestas parecidas de varias universidades europeas que buscaban un cambio, nació el Proyecto Tuning, mismo que se desarrolla en otros continentes como América Latina y se pretende llevar al continente Asiático y a la India.

Posteriormente, nace Tuning-América Latina, que se creó como un punto para aprobar, convenir, moderar y mejorar las estructuras educativas referentes a las titulaciones de forma que éstas logran ser entendidas, contrastadas y aceptadas en el espacio común europeo. En la actualidad, dicho proyecto se ha transformado en una metodología mundialmente aceptada. Es un instrumento creado por las universidades para las universidades, un elemento que hace que el espacio de educación superior europeo sea algo cierto para todos en cualquier lugar del mundo.

### **Recepción docente del enfoque basado en competencias**

La Facultad de Idiomas inició con programas de licenciaturas en agosto de 1996; está conformada por cuatro unidades académicas en todo el estado, una en Mexicali, donde se encuentra la dirección, y las otras en Tecate, Tijuana y Ensenada que cuentan con tres subdirecciones. Cuando empezó a funcionar,

la Facultad utilizaba el modelo de flexibilización curricular que se dio como respuesta al fenómeno de la globalización y particularmente a los múltiples tratados de libre comercio que surgieron en México y el mundo en la década de 1990. Los cambios que se dieron con la flexibilización curricular permitieron el engranaje adecuado para iniciar con una nueva reestructuración de los planes de estudio de la Facultad de Idiomas.

Fue así que a finales de 2005 se concluyó el documento con el nuevo plan de estudios reestructurado de la Licenciatura en Docencia de Idiomas. Este documento se diseñó con el fin de modificar el plan de estudios 1996-2, el cual operaba a partir de cartas descriptivas que marcaban los objetivos de aprendizaje a alcanzar en cada una de las materias y en este nuevo plan 2006-1, se sustituyeron dichas cartas por unidades de aprendizaje, las cuales incluyen las competencias que cada materia pretende desarrollar en el alumno, integrando así el modelo educativo basado en competencias.

Para quienes trabajaron en la creación del programa de dicha licenciatura, fue importante destacar que la formación de los estudiantes debe considerarse como el proceso mediante el cual se les provee de los conocimientos, las habilidades y actitudes que necesitan para su desempeño efectivo en el medio laboral. Es decir, educar y formar, teniendo en mente al egresado como profesional laborando en escenarios y condiciones reales de trabajo.

El documento de reestructuración de la Facultad de Idiomas fue elaborado siguiendo la guía metodológica para el diseño o reestructuración de planes de estudio basados en competencias profesionales de las licenciaturas de la Universidad Autónoma de Baja California, de la Coordinación de Formación Básica. El documento de reestructuración contempló seis capítulos, de los cuales, para este estudio, se considera pertinente conocer la necesidad que los docentes enfrentan en este nuevo enfoque educativo basado en competencias, problemáticas que resuelven los docentes de idiomas, las áreas ocupacionales que en consecuencia se generan en la carrera, así como las competencias profesionales, generales y específicas que desarrollarán los estudiantes de estos programas educativos.

## **Nociones de los docentes respecto al enfoque por competencias**

La Universidad Autónoma de Baja California ha ido en constante actualización para satisfacer las demandas que la sociedad de los bajacalifornianos y mexicanos en general, exigen para funcionar apropiadamente en el ámbito económico, laboral, profesional, cultural y social. De esta manera es como ha tenido que evolucionar el plan curricular, al ritmo en que evoluciona la educación misma alrededor del mundo. Por eso, cuando se empezó a trabajar el currículo flexible, se preparó con la finalidad de recibir al enfoque por competencias en sus mapas curriculares. El modelo educativo de la UABC cuenta con características propias del enfoque por competencias. La educación en la UABC busca que el alumno desarrolle las competencias generales y específicas que necesitará cuando llegue a su campo profesional. El modelo educativo de la UABC se basa en la filosofía de Phillippe Perrenoud, debido a que el alumno debe ser capaz de movilizar los recursos cognitivos necesarios para resolver situaciones novedosas en contextos reales.

Los docentes de la Facultad de Idiomas de la UABC vivieron el proceso de transición del plan de estudios 1996-1 por objetivos, al plan de estudios 2006-1 por competencias. Tal situación favoreció el desarrollo de este estudio porque permite observar la manera en que el docente involucrado en este proceso recibió el nuevo modelo y cómo es capaz de identificar las competencias planteadas en el documento de unidad de aprendizaje, mismas que sus alumnos deberán desarrollar en el aula. Lo anterior con el fin de observar también si el profesor toma en cuenta dichas competencias para planear efectivamente sus lecciones de clase. Al compartir los resultados de este estudio no esperamos comprobar la manera de aplicación del modelo en el aula, sino sólo acercarnos al maestro para ver qué tanto conoce sobre el mismo y si está dispuesto a recibir la capacitación pertinente.

## **Resultados y recomendaciones**

El cuestionario a los docentes de la Licenciatura en Docencia de Idiomas de la Facultad se aplicó del 26 de abril al 4 de mayo de 2010. Fueron 25 encuestados de 32 profesores que conformaban la planta docente para este programa de

licenciatura en particular. El cuestionario está dividido en tres segmentos: datos generales, capacitación docente y enfoque por competencias. En el primer segmento, el docente encontró preguntas sobre sus datos generales referentes a su nombramiento, escolaridad y materias que impartió. En el segundo se plantearon cuatro preguntas que conciernen a la capacitación y el docente encontró aspectos tales como capacitación en los últimos dos años, tipo de cursos en los que participó, la frecuencia con la que participó en cursos, descripción de la calidad de la capacitación que recibió en la Universidad Autónoma de Baja California y sus razones al opinar al respecto. En el último segmento se incluyeron ocho preguntas relacionadas con la parte esencial de esta investigación: el conocimiento que el docente tenía sobre el enfoque por competencias al momento en que se llevó a cabo esta investigación. Preguntas relacionadas con la definición propia del enfoque por competencias, la frecuencia del uso de prácticas de campo con sus estudiantes, acciones importantes que utilizó en la asignatura que impartía, conocimiento de las competencias generales y específicas del enfoque; haciendo una jerarquización y valoración de las mismas. Por último, el docente aportó sus comentarios respecto de las ventajas y desventajas del enfoque.

Con base en los resultados obtenidos en las respuestas de los encuestados, compartimos las siguientes conclusiones:

- El nivel de conocimiento con el que cuentan la mayoría de los docentes de la Facultad sobre el enfoque por competencias es de medio a bajo y existe una minoría en completo desconocimiento del enfoque. Sin embargo, una tercera parte de los docentes cuenta con un alto nivel de conocimiento sobre dicho modelo. La mayoría de los docentes ha recibido capacitación más de dos veces, pero la calidad de la misma no ha sido muy buena, ya que no ha permitido que los docentes aterricen lo visto en esos cursos en su práctica docente. Hay muchos docentes que tienen nociones sobre el enfoque, pero tienen muchas dudas de cómo se desarrolla una competencia y mucho más respecto a cómo evaluarla.
- La mayoría de los docentes no entiende la diferencia entre competencias genéricas y específicas. Esto sería un problema en nuestra facultad, debido a que a la mayoría de ellos se les solicita que redacten sus unidades de aprendizaje de las materias que imparten.

En relación con las hipótesis que se establecieron en este estudio, sobre la insuficiencia de capacitación, quedó comprobado que la mayoría de la planta docente requiere de una mejor calidad en la actualización sobre el enfoque. A pesar de que los docentes no contaban con un entrenamiento sobre el enfoque, éstos identificaban las competencias a desarrollar en sus materias guiados por su intuición y buena voluntad; resultó que nos faltaron más elementos en las respuestas para constatar este hecho.

En relación con el objetivo general que buscaba analizar el nivel de conocimientos que poseen los profesores respecto al enfoque por competencias de nuestra universidad, éste ha sido alcanzado.

En resumen, el grupo de datos recabados nos llevó a concluir que la mayoría de los maestros cuenta con un nivel de medio a bajo en el conocimiento de dicho enfoque. Ellos tienen ciertas nociones, no obstante, no pudieron definir concretamente en qué consiste el modelo ni supieron diferenciar entre competencias genéricas y específicas. Cabe señalar que alrededor del 32% han sido capacitados y cuentan con un alto nivel de conocimientos sobre este tema.

En este estudio se dan las siguientes recomendaciones:

- Debido a que se encontró que los docentes desconocían el modelo por competencias, se sugiere brindar capacitación homogénea, en donde sea requisito para el profesor que imparte clases en los programas de licenciatura, tomar un curso en el que se maneje en primer plano la teoría de dicho enfoque y en un segundo e inmediato plano, la práctica, es decir, que se le enseñe desde cómo redactar una unidad de aprendizaje basada en competencias hasta cómo llegar a la evaluación de las mismas. Sergio Tobón presenta la ruta crítica para la redacción de competencias y este texto se puede utilizar en la capacitación aquí sugerida (Tobón *et al.*, 2009).
- Dar seguimiento a la capacitación docente y que se instituya una comisión a cargo de verificar el impacto del enfoque en el aula, con el único fin de apoyar al maestro en su trabajo de clase, de manera que se sienta motivado a despejar sus dudas.
- Revisar en las academias las unidades de aprendizaje en donde se establecen las competencias genéricas y específicas y sea de manera colegiada y no individual que se elijan o modifiquen dichas competencias.

Para futuras investigaciones, cuyo objetivo sea encontrar soluciones a problemas de aprendizaje relacionados con el enfoque por competencias, aún existe mucha labor por delante y con este estudio deseamos contribuir un poco y esperamos ser de apoyo a nuestros colegas que deseen continuar por este camino, quedando en la mejor disposición hacia la búsqueda de mejores propuestas.

## Conclusión

A partir de la observación cotidiana nos percatamos de elementos que enriquecen a la docencia y que se comparten de manera informal en los pasillos de las escuelas, y de manera formal en las reuniones de las academias, con el fin de beneficiar a los protagonistas de la educación en el proceso enseñanza-aprendizaje. Es así que también se descubren aquellas deficiencias, dificultades, problemas o situaciones novedosas que surgen con el afán de facilitar el conocimiento a los estudiantes bajo la responsabilidad de los docentes. Estas inquietudes son discutidas entre los maestros y llevadas a las academias para encontrar soluciones. Al enfrentar el proceso de cambio que vivió la Facultad de Idiomas al poner en práctica el enfoque educativo por competencias en sus planes de estudio, se formó un grupo de profesores encargados de la reestructuración de los documentos para darle formalidad a tal transición e involucrar a los docentes que laboraban en sus programas de licenciatura.

## Referencias

- Argudín, Y. (2005). *Educación basada en competencias*. México: Trillas.
- Cano, E. (2005). *¿Cómo mejorar las competencias de los docentes?*, Barcelona: Grao.
- Mertens, L. (1997). *La descentralización y el sector privado en la trayectoria de la formación profesional en México*. Santiago de Chile: Working Paper.
- Perrenoud, Ph. (2002). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Tobón, S. (2008). *Formación basada en competencias*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- et al. (2009). *Proyectos formativos: metodología para la evaluación y el desarrollo de las competencias*. Universidad Metropolitana/CIFE.
- Villa, A. y Poblete, M. (2008). *Aprendizaje basado en competencias*. Deusto: Ediciones Mensajero.



# Subcompetencia instrumental, vital en la formación de traductores

*José Cortez Godínez*  
*Kora Evangelina Basich Peralta*  
*Israel Figueroa Sánchez\**

La subcompetencia instrumental/profesional (parte de la competencia traductora) ha incrementado su importancia en la labor de los traductores. Los avances tecnológicos y las expectativas de traducciones de calidad con menores tiempos de entrega hacen que el traductor y el traductor en formación se aboquen a la adquisición de esta competencia. El presente trabajo es el producto de un estudio comparativo realizado en la Facultad de Idiomas-Mexicali de la Universidad Autónoma de Baja California.

## **El mundo de las competencias**

Las nuevas formas de organización del trabajo necesitan no sólo una nueva cultura laboral, sino una nueva cultura educativa en las instituciones de enseñanza para que asuman el compromiso de formar a sus estudiantes como personas competentes para el ejercicio de su profesión. “La Universidad Autónoma de Baja California (UABC) es el espacio idóneo para la expresión del entusiasmo creativo de los jóvenes y donde se propicia la participación para desarrollar plenamente sus capacidades y talentos” (Plan de Desarrollo Institucional 2011-2015, 2011, p. 14).

\* Facultad de Idiomas, Universidad Autónoma de Baja California.

La licenciatura en traducción impartida por la Facultad de Idiomas, Unidad Mexicali, de la UABC, fue reestructurada en el 2006, sobre la filosofía educativa del constructivismo<sup>1</sup> y la formación por competencias, la cual surge en la década de 1980<sup>2</sup> en algunos países industrializados<sup>3</sup> que tenían problemas para relacionar el sistema educativo con el productivo, como respuesta a la necesidad de formación de recursos humanos calificados que enfrentara las demandas del trabajo.

La respuesta fue y es la educación por competencias, la cual constituye un enfoque integral de formación que desde su diseño conecta el mundo de la educación con el del trabajo y la sociedad en general (Mertens, 1996). Las competencias son valoradas como un atributo o etiqueta para una colección de conocimientos, habilidades y actitudes, tareas y resultados. También son definidas como la capacidad de actuar en cargos profesionales o en trabajos conforme al nivel requerido en el empleo; como un conjunto de conocimientos, destrezas y aptitudes necesarias para ejercer una profesión, resolver problemas profesionales de forma autónoma y flexible y ser capaces de colaborar en el entorno profesional y en la organización del trabajo.

### **Competencia y traducción**

En la disciplina de la traducción, el concepto de competencias se ha discutido desde hace varias décadas. En la década de 1970, Wilss (1976) establecía que se requerían tres tipos de competencias: receptiva, productiva y la supercompetencia.

<sup>1</sup> “[...] human beings have no access to objective truth, and thus individuals have no choice but to create or construct meanings and knowledge through participation in the interpersonal, inter-subjective interaction that Rorty has called the ‘conversation of mankind’ (Rorty, 1979) (Kiraly, 2000)”. “Los seres humanos no tiene un acceso objetivo a la verdad, y por tanto los individuos no tienen otra opción que crear o construir significados y conocimiento a partir de su participación en la interacción interpersonal e intersubjetiva que Rorty llama la ‘conversación de la humanidad’ (Rorty, 1979)” (Kiraly, 2000) (traducción nuestra).

<sup>2</sup> El presente trabajo se basa en el proyecto de Reestructuración de la Licenciatura en Traducción del Idioma Inglés orientada al desarrollo de competencias.

<sup>3</sup> Francia, Gran Bretaña, Estados Unidos, Alemania y Australia, por citar los primeros países en incursionar en este modelo.

La receptiva hace referencia a las habilidades del traductor de comprensión del texto origen. Por otra parte, la competencia productiva se concentra en la capacidad de reconstruir el texto en lengua término. Sin embargo, la supercompetencia busca otros tipos de habilidades centradas en la transferencia de la cultura y los sistemas textual y lingüístico.

Delisle, en la década de 1980, hablaba de cuatro competencias esenciales: lingüística, enciclopédica, de comprensión y reexpresión, mientras que Kermis (2008) hace referencia a los cinco puntos de descripción de Roberts (1984):

1. *Lingüística*: capacidad para entender la lengua fuente y calidad en la expresión en la lengua meta.
2. *Traductora*: capacidad de capturar la expresión de la dirección de un texto, para devolverla, sin deformarla, a la lengua meta al tiempo que se evitan las interferencias.
3. *Metodológica*: capacidad de autodocumentarse en un tema dado y asimilar la terminología específica del campo.
4. *Disciplinaria*: capacidad de traducir textos en algunas disciplinas básicas, tales como economía, informática y derecho.
5. *Técnica*: capacidad para usar varias técnicas de traducción asistida, tales como procesadores de textos, bancos de términos, dictáfono, etcétera.

El desarrollo de dicha competencia implica el uso de diversos tipos de apoyos, tales como procesadores de palabras, bases de datos terminológicas entre otros. Desde ese tiempo ya se avizoraba la importancia de la tecnología en el futuro desarrollo de la traducción, y es la competencia técnica, indudablemente, una respuesta novedosa que englobaba la necesidad de incluir dichos adelantos. Desde entonces, las formas de trabajo del traductor cambiaron para siempre.

### **Proceso de adquisición de la competencia traductora y evaluación (PACTE)**

El grupo de investigación del Proceso de adquisición de la competencia traductora y evaluación (PACTE), auspiciado por la Universidad de Barcelona, en su modelo de competencia traductora contiene seis subcompetencias

(PACTE, 2000). PACTE se formó en 1997 y desde sus inicios se ha abocado a la investigación de la competencia traductora (CT); en 1998 desarrolló la primera versión de un modelo holístico y uno dinámico para la adquisición de dicha competencia (Hurtado, 2001). El modelo está basado en el trabajo existente en otras disciplinas que definen nociones relacionadas con su adquisición y en modelos propuestos para definirla y la adquisición de dicha competencia. Además de investigación empírica sobre la traducción escrita (PACTE, citado en Alves, 2003).

Para dicho modelo, el grupo investigó nociones tales como “competencia”, “conocimiento experto” y “procesos de aprendizaje” en otras disciplinas, tales como pedagogía, psicología y enseñanza del lenguaje (Alves, 2003, p. 44). Dado que ellos consideran a la traducción como un acto de comunicación, recurrieron a estudios de competencia comunicativa y establecen los siguientes supuestos teóricos:

1. La CT es el sistema subyacente de conocimientos, habilidades y aptitudes necesarios para traducir.
2. Es cualitativamente distinta a la competencia bilingüe.
3. Como todo conocimiento experto, tiene componentes declarativos y operativos, aunque es un conocimiento básicamente operativo.

Estos estudios consideran que la competencia traductora se compone de una serie de subcompetencias interrelacionadas, entre las que están todas aquellas que se necesitan para usar el lenguaje:

1. Competencia comunicativa en las dos lenguas. Sistemas subyacentes de conocimiento y habilidades necesarias para la comunicación lingüística.
2. Comprensión en la lengua de partida y producción en la lengua de llegada.
3. Competencia extralingüística. Conocimientos acerca de la organización del mundo en general y de ámbitos particulares.
4. Competencia profesional e instrumental. Conocimientos y habilidades relacionados con el ejercicio de la traducción profesional.
5. Competencia de transferencia. Capacidad de recorrer el proceso de transferencia desde el texto original hasta la elaboración del texto final.

6. Competencia estratégica. Procedimientos individuales utilizados para resolver los problemas encontrados en el desarrollo del proceso traductor.
7. Competencia psicofisiológica. Habilidad de aplicación de recursos psicomotores, cognitivos y actitudinales.

De acuerdo con el planteamiento que se realizó del modelo holístico de la competencia traductora en 1998, PACTE estableció que:

La subcompetencia instrumental/profesional se definió como el conocimiento y las habilidades asociadas con la práctica de la traducción profesional: el conocimiento y el uso de todas las fuentes de documentación; el conocimiento y el uso de nuevas tecnologías; el conocimiento de mercado de trabajo y la profesión (precios, tipos de informes, etcétera) (citado en Alves, 2003, p. 48).

El mismo PACTE amplía la descripción de la subcompetencia instrumental/profesional incluyendo las diversas tecnologías que surgen y que se aplican en la traducción, e indican que esta subcompetencia es:

Predominantly procedural knowledge related to the use of documentation resources and information and communication technologies applied to translation (dictionaries of all kinds, encyclopaedias, grammars, style books, parallel texts, electronic corpora, search engines, etc.) (PACTE, 2011).

[Además] incluye la necesidad de poseer “conocimientos instrumentales” que permitan al traductor adecuarse al medio laboral y utilizar las herramientas informáticas que puedan apoyar la actividad de traducción (Hurtado, citado en Basich, 2012, p. 28).

## **Una necesidad**

La Universidad Autónoma de Baja California ofrece, en su Facultad de Idiomas, la Licenciatura en Traducción. Este programa tuvo su inicio en 1996 y desde su creación concebía la formación de estudiantes como un proceso mediante el cual se les provee de los conocimientos, las habilidades y actitudes que necesitan para su desempeño efectivo en el medio laboral. Es decir, educar y formar, teniendo

en mente al egresado como profesional laborando en escenarios y condiciones reales de trabajo.

Con el fin de lograr la pertinencia en la formación de traductores, la Facultad de Idiomas evaluó y reestructuró el plan de estudios de esta licenciatura, buscando fortalecer la oferta educativa de la UABC. A tal efecto, se investigaron:

1. Las problemáticas que resuelven en el mundo del trabajo.
2. Las tareas profesionales que realizan para hacer frente a tales problemáticas.
3. Los campos y/o ámbitos donde las realizan.
4. Las capacidades a desarrollar para un desempeño satisfactorio y exitoso.

El resultado de la investigación tuvo como producto un plan de estudios basado en competencias, que se implementó en el 2006-2 y se aboca a que el alumno desarrolle las competencias establecidas para cada una de las asignaturas que conforman el plan.

### **Modelos de producción y traducción**

Al poner en práctica el modelo de producción de PACTE en nuestro ámbito, esperamos que al alcanzar el traductor la competencia traductora como finalidad del conocimiento experto, se pueda desempeñar como profesional del área. De manera particular, para apoyar la adquisición de la competencia instrumental/profesional, existe toda una gama de herramientas que pueden apoyar al traductor en su desempeño, tales como: traductores automatizados e híbridos (Systran, Promt, Google Translator Toolkit); memorias de traducción (SDL Trados, Word Fast Pro, Deja Vú, MemoQ, OmegaT); glosarios y diccionarios en línea, manejo, producción y consulta de córpora en varios idiomas y la misma web, como motor de búsqueda. Autores como Auster Mühl (2001) y Olivier *et al.* (2008) hacen énfasis en que las tecnologías se introducen rápidamente en las actividades humanas, incluida la traducción.

Para efectos de referencia podemos decir que mientras el producto-proceso, tiene ya varios años funcionando,<sup>4</sup> el préstamo de esta metodología a la educación es más reciente. La educación basada en competencias (Hogan y Holland, 2003) se centra en las necesidades, estilos de aprendizaje y potencialidades individuales para que el alumno utilice con pericia las habilidades señaladas por el mundo laboral.

La educación basada en competencias se refiere a una experiencia eminentemente práctica, que necesariamente se enlaza a los conocimientos para lograr un fin: el desempeño. En otras palabras, la teoría y la experiencia práctica se vinculan utilizando la teoría para aplicar el conocimiento a la construcción o desempeño de algo.

Esto coincide con nuestras observaciones de un perfil de mayor demanda de habilidades de lectoescritura en inglés y español, por parte de los estudiantes de la Licenciatura en Traducción, por ejemplo, comparado con la de Docente en Idiomas, en nuestra Facultad. De hecho, la primera, por su mismo diseño curricular y estructura, está más orientada a la matriz producto-proceso surgida en la industria, y es más patente la creación de productos tangibles (proyectos de traducción e interpretaciones, glosarios y bancos de términos). La matriz producto-proceso refleja una relación entre los ciclos de vida, que determina una evolución temporal desde volúmenes bajos de producción con elevada flexibilidad, hacia grandes volúmenes muy estandarizados.

Las características de estos dos casos extremos son:

- a) Empresas que se caracterizan por pequeños volúmenes de producción con una gran variedad y flexibilidad, bajos costes fijos, maquinaria de propósito general, elevados costes variables unitarios (escasa eficiencia), poca automatización y una utilización intensiva del factor trabajo.
- b) Procesos automatizados con grandes volúmenes de producción y mucha eficiencia (flujo continuo) (Figura 1)

<sup>4</sup> En la década de 1970 comienza a cobrar fuerza el enfoque de competencias con los trabajos de David C. McClelland en Estados Unidos. A partir de entonces, la gestión por competencias se convierte en el modo de gestionar los recursos humanos en el mundo empresarial para llegar a ser, en la década de 1990, un factor clave en la transformación de las organizaciones.

FIGURA 1  
*Ejemplo de matriz producto-proceso,  
 donde el proceso de traducción encaja mayormente*

		Producto y volumen			
		Productos únicos personalizados Variedad infinita Estandarización nula	Volumen medio Producto de gran variedad Estandarización baja	Volumen alto Producto de moderada variedad Estandarización media	Volumen muy alto Un solo producto <i>Commodity</i> Estandarización alta
Flujo del proceso y distribución	Flujo desordenado Posición fija del producto	Proceso por proyecto			
	Flujo muy variado Distribución funcional o proceso	Proceso intermitente			
	Flujo variado Distribución celular	Proceso por lotes			
	Flujo lineal Distribución por producto	Proceso en línea			
	Flujo lineal Distribución por producto	Proceso continuo			

Fuente: Portal Pymes Mendoza (2008).

En el caso de la traducción, existe un nicho de oportunidad en internet para los traductores egresados que manejan la traducción asistida por computadora. Ellos pueden incrementar el volumen de las páginas a traducir utilizando programas informáticos que acortan el tiempo de trabajo a minutos (en cuanto a la traducción en greña/*raw translation*), con el manejo de traductores automáticos y memorias de traducción, dando prioridad a la revisión y corrección de la versión final a entregar, y por la que ya han establecido una cotización.

En cuanto a la producción en traducción, existen modelos que intentan explicar los procesos más comunes o los más lógicos para llevar a cabo un proyecto traductivo. Estos intentos académicos de explicar y no prescribir (como se hacía antaño) cómo se traduce y la forma en que los profesores pueden ayudar a los estudiantes a alcanzar la automatización, van desde los TAP (*Think Aloud*

*Protocols*)<sup>5</sup> hasta modelos de análisis del proceso-producto como actualmente lo realiza Pericia y Entorno de la Traducción (Petra).<sup>6</sup>

### **Muestra y datos**

Con el objetivo de conocer la percepción de los estudiantes de traducción en relación con la tecnología aplicada a la traducción, se aplicó un cuestionario a 47 alumnos de la Licenciatura en Traducción (en 2010) que cursan desde el tercer al octavo semestre, 55% de la población estudiantil total en la Licenciatura en Traducción, y 47 en 2013, 49% del universo. Los alumnos respondieron libremente y de forma anónima la encuesta brindando los datos requeridos. Aunado al cuestionario, se realizaron entrevistas estructuradas en el aula que buscaban conocer el tipo de equipo y programas informáticos que los alumnos utilizan con frecuencia. Se buscó conocer el propósito con el que utilizan la tecnología y las formas en que se habilitan en el uso de las mismas, con el fin de registrar la necesidad de actualizar la capacitación relacionada con la subcompetencia instrumental; los resultados se muestran a continuación.

### **Contraste**

En 2010, de los 47 alumnos encuestados, 39 indican que la tecnología como apoyo a la traducción es “muy importante” y 8 la consideran “importante”. Ninguno señaló que era poco o nada importante, lo cual resulta congruente con el uso que hacen de la misma. En 2013, de 47 alumnos (36 mujeres y 11 hombres) (Figura 2) que participaron en la muestra, 36 indicaron que es muy importante el uso de la tecnología, 9 dijo “importante”, y ninguno la desestimó (Figura 3).

<sup>5</sup> Los protocolos de pensamiento en voz alta (TAP) son un método utilizado para recolectar en pruebas de utilidad en diseño y el desarrollo de producto en la psicología y en un área de las ciencias sociales (por ejemplo: lectura, escritura, e investigación en traducción orientada al proceso). El método del pensamiento en voz alta fue introducido en el campo de la utilidad por Clayton Lewis, mientras que estaba en IBM, y se explica en la obra *Diseño de una interface de tareas centrada en el usuario: una introducción práctica*, de C. Lewis y J. Rieman.

<sup>6</sup> [<http://www.cogtrans.net/>].

FIGURA 2  
*Edad y sexo de la muestra de alumnos del semestre 2013-1*

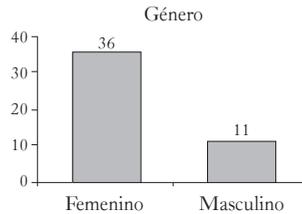
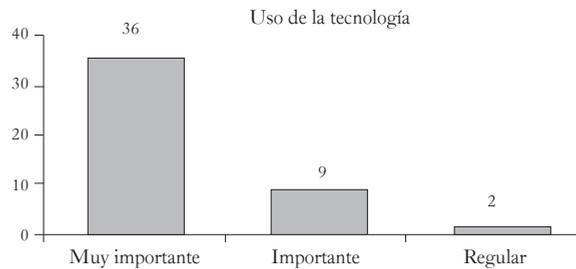


FIGURA 3  
*Opinión sobre importancia de la tecnología en la traducción en el semestre 2013-1*



Otra situación que parece favorable al desarrollo de habilidades traductoras es el hecho de que en 2010, 44 de los 47 alumnos encuestados ya han realizado traducciones que no han estado relacionadas con sus trabajos de clase (Figura 4). Sin embargo, también podemos constatar que sólo diez han sido remunerados por el trabajo (Figura 5). Por otra parte, 31% de la muestra de 2013 (Figura 5), evidencia que hay remuneración en la profesión aun antes de su inserción al mercado de trabajo, en contraste con 21% de lo declarado por la muestra en 2010. Esto se puede interpretar como un mayor conocimiento por parte de la comunidad y los empleadores de la existencia de los profesionales en la traducción.

FIGURA 4

*¿Ha realizado alguna traducción o interpretación no académica?*

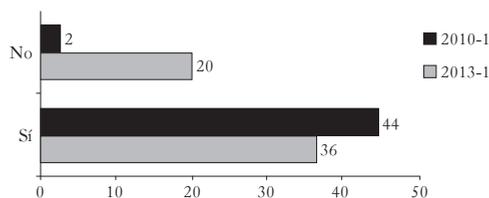
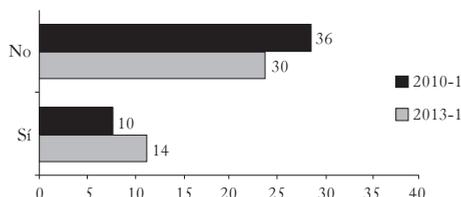


FIGURA 5

*¿Ha recibido algún pago por alguna traducción o interpretación?*



En las entrevistas realizadas, los alumnos comentaron que utilizan con frecuencia los procesadores de palabras, y de manera específica los programas de Microsoft como Office, Excel, Power Point y los programas libres como Open Office. El 15% de los alumnos utiliza el sistema Mac, pero aseguran que usan también el sistema Windows. Todos tienen teléfono celular (2013) y 27% también cuenta con acceso a internet a través de él. El 100% tiene acceso a internet por medio de las PC de los laboratorios, laptops, iPad o tabletas. Todas sus tareas las realizan a través de la computadora y sus trabajos de traducción o de otras materias de apoyo los elaboran de forma electrónica. En sus materias de traducción utilizan: Corpus, memorias de traducción (e.g. SDL Trados, Word Fast), bases de datos terminológicas, diccionarios en línea y una variedad de ligas que les permite realizar mejores traducciones. En cuanto a las búsquedas de información, la totalidad de los alumnos las realizan en la red, y de no encontrar los datos requeridos acuden a la biblioteca u otros medios.

Los alumnos también aceptan dedicar cerca de 3 horas extra clase a jugar en la computadora, ver videos, participar en salones de charla u otros tipos de comunicación. Lo anterior explicaría por qué cuando se ven frente a programas nuevos de apoyo a la traducción, se abocan a comprenderlos y utilizarlos. Sus habilidades de uso de tecnología les permiten estar más abiertos a la utilización de nuevas herramientas, aunque tengan un nivel de dificultad alto.

## Resultados

Las actuales generaciones, con un rango de edad entre 19 y 32 (2010) y 19 a 28 (2013)<sup>7</sup> y que se mantienen en una media de 21 años, se encuentran inmersas en las tecnologías de la información, comunicación y colaboración, por lo que conocen más de programas informáticos y de internet. Por lo tanto, están conscientes de que las tecnologías van de la mano invariablemente del aprendizaje y la práctica de la traducción, y que deben trabajar en su capacitación si quieren ser traductores competitivos en este siglo XXI. A manera de reflexión podemos expresar que si los alumnos son cada día más hábiles en el uso de la tecnología, los profesores deben procurar, por lo menos, estar a la par en cuanto al desarrollo de esas habilidades. Además creemos que los planes de estudio deben actualizarse para igualar el desarrollo técnico, científico y tecnológico que se presenta en el mundo laboral del traductor.

Finalmente, la competencia instrumental/profesional, incluida en el modelo holístico de PACTE, ha incrementado su importancia en la labor de los traductores. Los avances tecnológicos y las expectativas de traducciones de calidad con menores tiempos de entrega hacen que el traductor y el traductor en formación se aboquen a la adquisición de esta subcompetencia, quizá la que más cambios ha tenido en los últimos tiempos y es un área de atención que no se debe descuidar por parte del profesorado y los centros de capacitación de traductores. El tiempo avanza y se debe mantener la actualización permanente,

<sup>7</sup> El año escolar en la UABC está compuesto por dos semestres (Por ejemplo 20013-1 y 2013-2) con ciclos lectivos de enero a junio y agosto a diciembre, respectivamente.

ya que no de ser así, el profesorado no cumplirá con el perfil adecuado para formar traductores que respondan a los requerimientos actuales.

## Referencias

- Alves, F. (2003). *Triangulating Translation*. Amsterdam: John Benjamins.
- Austermühl, F. (2001). *Electronic Tools for Translators*. Manchester, UK: St. Jerome Publishing.
- Basich, K. (2012). *La formación de profesores en traducción. Reflexiones desde un caso mexicano*. Mexicali: Universidad Autónoma de Baja California.
- Facultad de Idiomas UABC (2005). *Reestructuración de la licenciatura en traducción del idioma inglés orientada al desarrollo de competencias* [[http://sriagral.uabc.mx/Secretaria\\_General/consejo/200505/24licingles.pdf](http://sriagral.uabc.mx/Secretaria_General/consejo/200505/24licingles.pdf)], fecha de consulta: 28 de marzo de 2015.
- Grupo PACTE (2001). *Quaderns. Revista de traducción*, vol. 6 [<http://www.raco.cat/index.php/QuadernsTraduccio>], fecha de consulta: 28 de marzo de 2015.
- Hogan, J. y B. Holland (2003). "Using theory to evaluate personality and job-performance relations: A socioanalytic perspective", *Journal of Applied Psychology* [<http://psycnet.apa.org/journals/apl/88/1/100.pdf>], fecha de consulta: 23 de marzo de 2015.
- Hurtado, A. (2001). *Traducción y traductología. Introducción a la traductología*. Madrid: Cátedra.
- Kermis, M. (2008). *Translators and Interpreters: comparing competences*, Utrecht: Universidad de Utrecht [<http://scholar.google.com.mx>], fecha de consulta: 28 de marzo de 2015.
- Kiraly, D. (2000). *A Social Constructivist Approach to Translator Education. Empowerment from Theory to Practice*. Manchester, UK: St. Jerome.
- Matriz Producto-proceso (2010) abril [<http://raquelmateo.wordpress.com/2010/04/02/la-matriz-producto-proceso/>], fecha de consulta: 28 de marzo de 2015
- Mayoral Asensio, R. (2001). *Aspectos epistemológicos de la traducción*. Castellón: Universidad Jaume I.
- Mertens, L. (1996). *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo: Cinterfor.
- Montero, S. y F. Pamela (2009). "Terminological competence in translation", *Terminology*, vol. 15, núm. 1, pp. 88-104 [<http://lexicon.ugr.es/pdf/monterofaber2009.pdf>], fecha de consulta: 23 de marzo de 2015.
- Olivier, A, J. Moré y S. Climent (2008). *Traducción y tecnologías*. Barcelona: UOC.

- PACTE (2000). *Acquiring translation competence: hypotheses and methodological problems of a research project*, en A. Beeby, D. Ensinger y M. Presas (eds.). *Investigating Translation*, Amsterdam: John Benjamins, pp. 99-106.
- (2003). “Building a Translation Competence Model”, en Alves, F. (ed.). *Triangulating Translation: Perspectives in Process Oriented Research*. Amsterdam: John Benjamins.
- Plan de Desarrollo Institucional 2011-2015 (2011). Universidad Autónoma de Baja California, Tecate [<http://www.uabc.mx/planeacion/pdi/2011-2015/>], fecha de consulta: 28 de marzo de 2015.
- Portal Pymes Mendoza (2008) octubre [<http://www.portalpymes.mendoza.gov.ar/Guias/diseniodeproductosyprocesos.php>], fecha de consulta: 28 de marzo de 2015.
- Roberts, R. (1984). “Compétence du nouveau diplômé en traduction”, en *Traduction et Qualité de Langue: Actes du Colloque Société des traducteurs du Québec/Conseil de la langue française*, Quebec: Éditeur officiel du Québec, pp. 172-184.
- Robertson, I.T. y A. Kinder (1993). “Personality and job competencies: the criterion-related validity of some personality variables”, en C.I. Cooper y D.M. Bosseau (eds.). *Trends in Organisational Behaviour*, vol. I, pp. 75-89.
- Wilss, W. (1976). “Perspectives and limitations of a didactic framework for the teaching of translation”, en Brislin, R.W. (ed.) (1982). *Translation applications and research*, Nueva York: Gardner, pp. 117-37.

PROPUESTAS METODOLÓGICAS  
PARA LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS



La enseñanza del inglés en zonas marginadas  
de la frontera de Mexicali-Calexico:  
una experiencia en educación básica, nivel secundaria

*Elva Nallely Camacho González  
Esmeralda González Rameño\**

La siguiente propuesta destaca la importancia que tiene el aprendizaje de una lengua extranjera al vivir y desarrollarse en la frontera México-Estados Unidos, es decir, estar expuesto a la cultura, por lo tanto, todas las personas sin excepción deberían tener acceso al aprendizaje de una lengua adicional a su lengua materna. Según la Unesco (2003), la enseñanza de lenguas es una de las herramientas para abolir el racismo, por lo tanto, se ha diseñado una serie de alternativas didácticas que facilitan el aprendizaje de estudiantes de la lengua inglesa en zonas marginadas y de esta manera lograr que los aprendientes se interesen en este aspecto de la interculturalidad, en ciudades fronterizas, ya que se busca una interacción cultural entre las ciudades de Mexicali y Calexico. Estas técnicas fueron sustentadas en las teorías del aprendizaje que fomentan un aprendizaje significativo de la lengua inglesa, en este caso dirigido a las comunidades marginadas.

### **Contexto**

“Se registra un avance considerable al conocer los efectos que sobre el rendimiento académico ejercen el nivel socioeconómico, el capital cultural, las caracte-

\* Facultad de Idiomas, Universidad Autónoma de Baja California.

rísticas de la escuela y la influencia del profesor” (Caso y González, 2011, p. 57). La enseñanza de una lengua extranjera se ha convertido en una necesidad debido a las demandas del mundo globalizado de hoy. Basta observar los cambios que se describen en documentos nacionales e internacionales en donde hace más de 10 años se propone el aprendizaje de lenguas para la interacción entre naciones. Según la Unesco (2003), es a partir de un mundo educado en lenguas, que se puede disminuir la pobreza y generar empatía entre culturas, y de esta manera ser capaces de evitar guerras y crisis en los países. Para lograr esto se necesitan condiciones que promuevan aprendizajes eficientes, exitosos y para toda la vida. De esta manera, encontramos tanto la profesionalización de docentes en lenguas, como el hecho de que el gobierno o el sistema encargado de la educación puedan aportar los recursos necesarios para las necesidades de cada alumno (OCDE, 2007).

La realidad es que en México, estos cambios son apenas observables, por lo que se suele creer que la enseñanza de lenguas extranjeras es un concepto nuevo en México. La realidad es que las lenguas extranjeras se incluyeron en la reforma educativa de 1926, donde se proclama la educación secundaria libre de racismo y sexismo. Pero es hasta la década de 1990 –después de que la escuela secundaria fue dictada como obligatoria– cuando la enseñanza del inglés en este país comienza a tener auge. En esta planificación se incluyen métodos y enfoques más acertados para el aprendizaje de una lengua, se comienzan a desarrollar programas de estudio en donde se pueden apreciar contenidos variados y más centralizados en el mundo real aunque sin mucho éxito. Después de estos cambios, se intentó implementar un método en el que la impartición de clases de lengua extranjera pasara de la simple traducción a la instrucción con un enfoque comunicativo y audio-lingual (SEP, 2006).

Siguiendo con la evolución de este proceso, en la actualidad los estudiantes tienen acceso al aprendizaje de una lengua extranjera (inglés) en el nivel básico, pero existen dificultades que aún no tienen solución. Por ejemplo, los aprendientes al concluir su etapa básica no son capaces de mantener una comunicación efectiva en inglés, esto según los resultados de evaluaciones orales y escritas dentro y fuera del salón de clases.

Se ha puesto en marcha el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica que trata de profesionalizar la enseñanza de la lengua inglesa a partir de la incorporación de planes y programas de estudio de lengua extranjera desde

la primera etapa del nivel básico, es decir, desde el jardín de niños; esto con la finalidad de crear ciudadanos competentes para afrontar los retos que se les presenten en el nuevo mundo globalizado.

Estos retos del mundo globalizado pueden aligerarse con el buen desarrollo de la comunicación entre personas; al respecto, Toledo (2011) señala que el aprendizaje de una lengua extranjera (inglés) suele ocurrir en nuestra región de una manera más eficiente debido a la cercanía de nuestro país vecino, Estados Unidos. Por lo que en esta propuesta se mencionan técnicas para aprovechar estos recursos. Asimismo se observa que los profesores de lengua extranjera tienen una gran oportunidad de adquirir materiales didácticos auténticos. En contraparte, la calidad de vida es diferente entre un país y otro; el tipo de viviendas, la situación económica, la convivencia entre personas y hasta las actitudes y valores. Sin embargo, Collins (2008) menciona que en el área de la educación hay similitudes en ambos lados de la frontera, ya que están interesados en que su alumnado prospere, apoyándose en el aprendizaje de una lengua extranjera.

El aprendizaje y la enseñanza de inglés en la ciudad de Mexicali ha tenido auge en los últimos tiempos; ello se puede observar en la apertura de centros de idiomas y escuelas especializadas en lenguas, las cuales tienen como objetivo preparar a los estudiantes para un mejor futuro. Como ejemplo tenemos el Centro de Idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), donde se imparten cursos de lengua inglesa en todos los niveles, tomando como eje central los enfoques cooperativo y comunicativo.

## **Contenido**

En el proceso enseñanza-aprendizaje se puede observar que, en la medida en que el alumno adquiera y utilice el lenguaje en relaciones cada vez más complejas de conceptos, tanto cotidianos como científicos, estará en la posibilidad de comprender y aprender (García, 2002; en Herrera, 2007, p. 5).

Los métodos y los enfoques son parte esencial de la enseñanza de una lengua, más aún cuando la zona requiere de especial atención por parte de los docentes al planear e impartir su clase. Las técnicas de enseñanza ayudan al docente a organizar y reorganizar las actividades que proponen a sus alumnos, adaptándolas

al medio que corresponde y a los recursos que se tienen. Por lo tanto, y tomando en cuenta que “los habitantes de estas ciudades han ideado una forma especial de comunicarse entre ellos debido al flujo migratorio y al crecimiento demográfico en ambas ciudades” (Valero *et al.*, 2011, p. 15), se da lugar a esta iniciativa de compilar diferentes técnicas para la enseñanza de la lengua extranjera para las zonas marginadas de esta ciudad. Para ello, en las instalaciones donde se imparten clases se aplicaron diversos enfoques y adaptaciones sobre el orden del contenido de acuerdo con el aumento estudiantil, dichos enfoques cumplen con los requisitos del Programa 2011 de lengua extranjera de la Secretaría de Educación Pública (SEP). De acuerdo con la Unesco:

En los últimos 50 años el número de estudiantes se ha multiplicado por un factor de 10. Las atestadas aulas reciben un contingente de adolescentes de niveles socioculturales cada vez más diversos. Los maestros tienen nuevas dificultades para enfrentar los problemas de estos jóvenes durante el periodo más delicado de su vida (Unesco, 2003, p. 4).

Durante la etapa mencionada, el adolescente busca con quien identificarse y además tener razones para realizar las tareas que se le asignan. Es por ello que se piensa que las estrategias y técnicas de enseñanza puestas en práctica pueden ser adaptadas al contexto social donde se lleven a cabo, ya que esto puede cambiar totalmente la percepción que los alumnos tienen de la vida en relación con los demás (Silva, 2008).

Tomando en cuenta el desarrollo del adolescente y el factor frontera anteriormente explicado, se han recopilado algunas técnicas de enseñanza para la impartición de clases de lengua extranjera, las cuales se utilizaron en dos secundarias de Mexicali, Baja California, y han tenido un resultado favorable ya que se consideran las condiciones del medio para su aplicación. Como ejemplo de ello podemos citar los factores sociales, los espacios, las instalaciones, el clima y la actitud del alumno hacia la realización de las actividades (Caso y González, 2011). Estas técnicas tienen un sustento constructivista dirigido hacia el logro de aprendizajes significativos.

César Coll (1990; 1996) [...] afirma que la postura constructivista en la educación se alimenta de las aportaciones de diversas corrientes psicológicas:

el enfoque psicogenético piagetiano, la teoría de los esquemas cognitivos, la teoría ausubeliana de la asimilación y el aprendizaje significativo, la psicología sociocultural vigotskyana, así como algunas teorías instruccionales, entre otras (Díaz-Barriga y Hernández, 2010, p. 6).

Éstas fueron puestas en práctica en tres grupos de estudiantes de las secundarias Francisco I. Madero y Secundaria núm. 15 en la ciudad de Mexicali Baja, California, en diferentes sesiones y situaciones. A continuación se enumeran las técnicas conforme al grado de aceptación y de participación que los estudiantes de dichas instituciones manifestaron.

*Propuesta de técnicas de enseñanza para las clases de lengua extranjera en zonas marginadas de la frontera*

1. El trabajo cooperativo mencionado por Díaz-Barriga y Hernández (2010) es esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje; para el adolescente llega a ser satisfactorio este tipo de trabajo porque está en constante interacción con sus compañeros, incrementa su autoestima, ya que les da un sentido de pertenencia y de responsabilidad. Además de incluir corrientes contemporáneas como el enfoque comunicativo para el aprendizaje de lenguas extranjeras; los cuales establece la SEP (2011), deben ser aplicados. Las siguientes técnicas centran este tipo de colaboración:
  - Representaciones: diálogos, *role-play*
  - Realización de póster o *collage*
  - Sopa de letras y crucigramas
  - Contestar hojas de trabajo en parejas
  - Actividades de JIGSAW
  
2. El uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en zonas marginadas debe tratarse con cuidado, ya que se torna difícil encontrar la manera de tener los recursos y el espacio adecuado para desarrollar actividades de esta índole. Sin embargo, suelen ser de mucho interés para los estudiantes ya que presentan contenidos a los que ellos no están acostumbrados. También

tienen oportunidad de trabajar con recursos de audio y video de mayor interés aunque la puesta en práctica represente cierta complejidad, sobre todo en el manejo del equipo. La realización de estas actividades se debe planear con especial atención, debido a que debe preverse cualquier posible contingencia, por ejemplo, que no haya corriente eléctrica en el salón de clases, que no funcione el reproductor de CD o no esté disponible, etcétera. Esta sección se dividió con las siguientes técnicas debido a que se utiliza la tecnología para desarrollarlas.

- Canciones: se presentan actividades sobre canciones modernas o desconocidas para los alumnos (de iconos grandes del rock and roll y de canciones de moda para el alumno): *a*) aquí el docente llevará su propio reproductor de discos compactos y los materiales a utilizar ya que sólo se cuenta con máquina para fotocopiar hojas de trabajo; tendrá que grabar una canción en inglés en CD-ROM, imprimir hojas con la letra de la canción dejando espacios en blanco; en clase se reproduce la canción y los alumnos llenarán el espacio en blanco; *b*) en caso de no haber corriente eléctrica deberá cambiar la actividad, por ejemplo, los alumnos inventan un ritmo a la canción, pero el docente revisa previamente la pronunciación.
  - Videos de situaciones actuales, de actos de los jóvenes, canciones: *a*) la manera ideal sería tener disponible un proyector (cañón), conectar computadora portátil, bocinas de audio y reproducir el video; *b*) pero, si no se tiene, el docente tendrá que obtener una computadora portátil, celular o aparato para reproducir video. En clase se formarán equipos, para que escuchen y observen el video, después de esto se podrá continuar con la siguiente actividad.
3. Las siguientes técnicas y actividades se planean con base en la teoría de las inteligencias múltiples de Garner (Richards y Rogers, 2001). Lo cual pretende que la enseñanza a adolescentes sea inclusiva, ya que es necesario ofrecer diferentes opciones para participar y atraer la atención de los alumnos. De igual manera se consideran los diferentes estilos de aprendizaje que proponen Dunn y Dunn<sup>1</sup> con el mismo propósito. Aquí se mencionan algunas de las estrategias puestas en práctica con buenos resultados:

1 [<http://www.jlgcuc.es/modelos.htm>], fecha de consulta: 29 de mayo de 2013.

- Mapas mentales de un tema en específico, con vocabulario ya visto.
  - Componer un rap con vocabulario o estructura gramatical particular a una lección.
  - Realizar un *collage* o cartel en equipos, como producto final o evaluación de cualquier tema (ej. figuras geométricas) utilizando papel de rehúso o materiales que se tengan a la mano y que sean presentados, en inglés evidentemente, al grupo por cada uno de los equipo.
  - Realizar un trabajo de repaso, donde contenga los temas y ejemplos que se estudiaron en el bloque.
4. La enseñanza centrada en tareas o proyectos. Realizar un tríptico sobre el vocabulario y frases utilizadas dentro de la mitad del bloque o unidad, por ejemplo, realizar un menú al final del mes que incluyan el tipo de comida aprendido en la unidad.
- Realizar una invitación para su fiesta de cumpleaños, con vocabulario simple y decorándola con materiales que tengan en casa.
  - Realizar una televisión con caja de cartón en donde creen una historieta o un programa en papel sobre el tema correspondiente a la unidad o bien, sólo tema de recreación.
  - Escribir un pequeño párrafo con la descripción de la foto de su familia. Aquí se tiene que ser cuidadoso, a causa de la desintegración familiar, los alumnos pueden sentirse tristes o decepcionados por no vivir con cierto miembro de su familia.
  - Actividades libres: ejemplo, un invento, figura o algo que se imaginen, se realiza con materiales que se encuentren alrededor de la escuela, los requisitos son utilizar una hoja blanca que el docente les proporcione, cumplir el tiempo designado para su creación y darle un nombre en inglés, si es posible que los alumnos realicen una pequeña descripción para determinar el ganador.

Asimismo, es importante considerar en este set de técnicas la neurolingüística que se encuentra en los enfoques humanísticos; en la actualidad el alumno suele no estar familiarizado con los valores y la comunicación interpersonal. Entonces se considera necesario resaltar los cuatro principios que proponen Richard y Rogers (2001) para el desarrollo armonioso del alumno: los *objetivos* o metas

que se quieren cumplir, es decir, que el alumno sepa lo que quiere, aunque en esta etapa sea difícil; el *rapport*, identificarse con los otros estudiantes, respecto a sus conocimientos en común; la *actividad sensorial*, que realicen actividades comunes con los diferentes sentidos (oído, tacto, visión, olfato y gusto) y, por último, la *flexibilidad*, seguir diferentes procedimientos para realizar o resolver una misma actividad o problema.

Las técnicas presentadas requieren de manera directa o indirecta la naturaleza del humano, es decir, las inteligencias múltiples de Gardner, donde se presenta la kinestésica, por los cambios físicos y hormonales de los estudiantes.

### **Recomendaciones generales**

Este documento sugiere que los docentes de lengua extranjera sean conscientes y reflexivos sobre su propia práctica y sobre cómo lograr de manera eficiente el aprendizaje del alumno, saber cómo dirigirlo por medio de estas técnicas de enseñanza, junto con sus teorías personales.

Aplicar un enfoque humanista en su práctica docente para la realización de actividades dentro del aula, ya que muchos docentes se han dejado llevar por prejuicios con respecto al contexto y a los alumnos debido a la situación en que se encuentran. Debe evitarse el efecto Pigmalión que suele presentarse en muchos casos (Díaz-Barriga y Hernández, 2010).

El contexto actual exige que el docente sea un profesional crítico de su propia práctica, un docente práctico reflexivo, según lo describen Díaz-Barriga y Hernández (2010). Para este fin se recomienda utilizar la adaptación que hacen Wright y Bolitho (2007) del ciclo de aprendizaje de Kolbs, que describe el proceso que debe llevarse a cabo para analizar nuestras prácticas: la reflexión, analizar procedimientos y volverse conscientes de lo que es efectivo, es decir, si funciona, motiva o no, para así planear nuevamente las actividades y volver a ejecutarlas.

Retroalimentar alumnos de manera respetosa y significativa: después de revisar la propuesta de Daniel Wilson se sugiere que se realice mediante la pirámide de retroalimentación (Ávila, 2009); asimismo, a partir de la evaluación cualitativa donde lo importante es la evaluación de los procesos al realizar la

tarea antes de evaluar el producto final, incluyendo las habilidades y actitudes del estudiante (Pérez, 1999).

De acuerdo con Ávila (2009), la retroalimentación es darle información al alumno sobre su desempeño con el objetivo de mejorar sus actividades en el futuro, ya que para un estudiante o una persona común es importante saber si está logrando las metas propuestas; de esta manera, se debe proporcionar información de cómo mejorar el proceso y los resultados.

## Conclusión

Estos aprendizajes no se producirán de manera satisfactoria a no ser que se suministre una ayuda específica mediante la participación del alumno en actividades intencionales, planificadas y sistemáticas, que logren propiciar en éste una actividad mental constructivista (Díaz-Barriga y Hernández, 2010, p. 7).

Las técnicas presentadas se pensaron, en parte, respetando el modelo de inteligencias múltiples y la educación basada en proyectos, con el fin de que los estudiantes adolescentes obtengan un mejor desempeño dentro y fuera del aula, y los docentes de secundarias en zonas específicas puedan aplicar estas técnicas de enseñanza y actividades de forma favorable.

## Referencias

- Asher, J. (1966). "The learning strategy of the total physical response", *The Modern Language Journal*, núm. 50, pp. 79-84.
- Ávila, P. (2009). "La importancia de la retroalimentación en los procesos de evaluación" [<http://es.scribd.com/doc/28275647/La-importancia-de-la-retroalimentacion>].
- Caso, J. y C. González (2011). "Variables personales y escolares que afectan el rendimiento académico en la educación secundaria: el caso de Baja California", en *Aportaciones de la investigación a la evaluación de estudiantes y docentes*, Mexicali: Porrúa.
- Collins, K. (2008). *La capacidad del gobierno local y la calidad de vida en la frontera de Estados Unidos y México: el caso de Caléxico y Mexicali*. Tesis de doctorado, Baja California: Colegio de la Frontera Norte.
- Díaz-Barriga, F. y G. Hernández (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill.

- Elliot, J., T. Lihua y H. Walberg (2006). *Enseñanza de idiomas adicionales*. Academia Internacional de Educación. Oficina Internacional de Educación, Illinois: Unesco.
- García, J.L. (2006). “Algunos modelos de estilos de aprendizaje” [<http://www.jlgcue.es/modelos.htm>].
- Herrera, S. (2007). *El aprendizaje colaborativo como una herramienta de la actividad tutorial*. Documento de encuentro: Universidad Autónoma de Campeche.
- OCDE (2002). *Conocimientos y aptitudes para la vida. Resultados de PISA 2000. Educación y aptitudes*, México: Aula XXI/Santillana.
- Pérez, E. (1999). “Epistemología de la evaluación cualitativa”, *Teoría y didáctica de las ciencias sociales*, núm. 4, pp. 7-18.
- Richards, J. y T. Rodgers (2001). *Approches and methods in language Teaching*. Estados Unidos: Cambridge University Press.
- Secretaría de Educación Pública (2006). *Reforma de la educación secundaria. Fundamentación curricular: Lengua extranjera inglés*. México: SEP.
- Silva, I. (2008). *La adolescencia y su interrelación con el entorno*. Instituto de la juventud: Ministerio de trabajo y asuntos sociales, xx, DOI: 208-07-025-1
- Toledo, D. (2011). *Experiencias de la enseñanza de lenguas extranjeras en la frontera*. Mexicali: UABC.
- Unesco. (2003). *Education in a multilingual world*. Francia: Linda King.
- (2003). “Educación hoy: educando a los adolescentes”, *Boletín del sector educación de la Unesco*, enero/marzo, 4, París, pp. 2-14.
- Valero, R. et al. (2011). “El papel del idioma en la formación de la cultura fronteriza”, en Toledo, D. (ed.), *Experiencias de la enseñanza de lenguas extranjeras en la frontera Mexicali*. Mexicali: UABC.
- Wright, T. y R. Bolitho (2007). *Trainer Development*. UK: Lulu Enterprises.

#### Referencias incompletas

- OCDE (2007).  
SEP (2011)

## Programa de enseñanza del inglés bajo un enfoque integral

*María Leticia Caballero Hermosillo / Víctor Eloy Díaz Morales  
Juan Gabriel Garduño Moreno / Ma. del Carmen Gómez-Pezuela Reyes  
Anna V. Sokolova Grinovievskaya / Lucrecia Monleón Cebollada  
María Edith Zarco Vite\**

Por casi cuatro décadas, la enseñanza de idiomas en la Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco (UAM-Xochimilco) se ha enfocado principalmente a la comprensión lectora en dos lenguas, inglés y francés. Con el propósito de justificar que el desarrollo de una sola habilidad lingüística no satisface las exigencias de la sociedad contemporánea que consisten en dominar de manera integral una o incluso, varias lenguas, una comisión de profesores de lenguas adscritos al Taller de Lenguas Extranjeras (Talex) trabaja en el diseño de un programa integral de enseñanza aprendizaje de la lengua inglesa para el desarrollo de las cuatro habilidades comunicativas a partir del enfoque metodológico orientado a la acción. Esta propuesta surge como resultado de dos estudios realizados entre 2007 y 2012. El primero tuvo como propósito determinar el grado de satisfacción de los logros por parte de los estudiantes de inglés de acuerdo con sus necesidades y objetivos académicos, profesionales y personales. El segundo fue un estudio descriptivo sobre los alcances y limitaciones del manejo de una sola habilidad comunicativa, en este caso la lectora. El objetivo de este trabajo es presentar una nueva propuesta curricular que se sustenta en el diagnóstico y análisis de una problemática concreta y plantear un conjunto de acciones que den solución a la misma.

\* Taller de Lenguas Extranjeras, UAM-Xochimilco.

## Introducción

En la UAM-Xochimilco, desde su fundación en 1974 hasta la actualidad, se han impartido cursos de lenguas extranjeras a la comunidad universitaria. En las primeras décadas, la enseñanza de idiomas se enfocó en la comprensión lectora en dos lenguas consideradas como básicas para la formación académica de los estudiantes, el inglés y el francés. A partir del 2002, el Colegio Académico de esta unidad universitaria estableció un requisito de idioma determinado por las necesidades y particularidades de cada una de las licenciaturas y de los posgrados. Esta condición debía ser incluida en los planes y programas de todas las licenciaturas y niveles de estudios. La instancia académica encargada de certificar y validar este requisito de idioma ha sido la Coordinación de Lenguas Extranjeras.

Después de casi cuatro décadas de trabajar bajo el enfoque metodológico de la comprensión de lectura en lengua extranjera, la mayoría de las universidades que se basaron en esta modalidad de enseñanza cambiaron su enfoque a uno centrado en el desarrollo de las cuatro habilidades debido a que el primero presenta serias limitaciones con respecto al tipo y calidad de formación que ofrece. En este contexto, un equipo de investigadores consideró factible y pertinente actualizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas de acuerdo con las nuevas tendencias educativas en este campo. Advertimos que el dominio de una lengua extranjera es la herramienta principal para la comunicación interinstitucional, tecnológica, científica y humana que apoya a todos los proyectos científico-tecnológicos de colaboración tanto a escala mundial como nacional donde se busca mejorar la calidad de vida de los individuos. Por consiguiente, se propone integrar la materia de “Inglés para el desarrollo académico y profesional” en los planes de estudio de las licenciaturas de la UAM-Xochimilco; este programa contempla que el aprendiente desarrolle las cuatro habilidades comunicativas a partir del enfoque metodológico orientado a la acción. Con esta modalidad pedagógica se podrá contribuir de manera más eficiente a la preparación de los estudiantes para que éstos se desenvuelvan con mayor seguridad en diferentes ámbitos de su vida a escala nacional e internacional.

Este trabajo se basa en una serie de argumentos entre los cuales se encuentran los siguientes:

1. El análisis de los resultados de dos estudios empíricos enfocados en las motivaciones de los alumnos para aprender inglés. Desde el 2007 se han hecho dos estudios para determinar el grado de satisfacción de los logros por parte de los estudiantes de inglés de acuerdo con sus necesidades y objetivos académicos, profesionales y personales. Los datos de ambas investigaciones muestran que numerosos alumnos coinciden en que se debe integrar el idioma inglés como materia obligatoria en sus planes de estudio en función de las cuatro habilidades comunicativas.
2. El estudio descriptivo sobre los alcances y limitaciones del manejo de una sola habilidad comunicativa, en este caso la lectora. Los resultados de esta investigación revelan que la enseñanza de la comprensión de lectura de textos académicos en lengua extranjera no es suficiente para la formación integral de los estudiantes, cuya finalidad es enfrentar diferentes retos de la época actual.
3. La necesidad de apegarse a las recomendaciones de diferentes estándares internacionales y de nuevos marcos de referencia para la enseñanza-aprendizaje de lenguas.
4. La mayoría de las instituciones de educación superior nacionales e internacionales tienden a adoptar un enfoque integral para la enseñanza de las lenguas que incluya todas las habilidades comunicativas de la lengua meta.
5. La recomendación de los especialistas en la didáctica de lenguas de incluir nuevas aproximaciones a la enseñanza de idiomas entre las que destaca el enfoque orientado a la acción.

Con base en estos cinco puntos se propone la integración de la asignatura de inglés en los planes de estudio de las diferentes licenciaturas de la UAM-Xochimilco a corto y mediano plazos para complementar y optimizar la formación académica y profesional de los alumnos.

### **Importancia del dominio de una lengua extranjera**

En el mundo actual, el manejo de lenguas extranjeras, en especial del inglés, se ha vuelto indispensable en diversos campos de las actividades humanas: culturales, económicas, políticas, diplomáticas, tecnológicas, científicas y educativas. Al

respecto, la Unesco destaca la importancia de aprender una lengua aparte de la materna: “Learning another language opens up access to other value systems and ways of interpreting the world, encouraging inter-cultural understanding and helping reduce xenophobia” (2011, p. 14).

El *Programa nacional de educación 2001-2006* de la Secretaría de Educación Pública (SEP), en su apartado “Un enfoque educativo para el siglo XXI”, en lo que se refiere al aprendizaje de las lenguas extranjeras, enfatiza la importancia de que los estudiantes de nivel superior dominen lenguas extranjeras, “principalmente el inglés” (p. 210). Esta misma institución estableció los siguientes objetivos para el periodo 2007-2012 en relación con la ciencia y la educación en el marco de internacionalización de la educación superior mexicana:

Alentar la celebración de acuerdos de colaboración entre las instituciones de educación superior mexicanas e instituciones (o consorcios de instituciones) extranjeras de prestigio, que permitan [...] el impulso a programas coordinados de intercambio y movilidad de estudiantes, investigadores y profesores [...] Apoyar los proyectos y las acciones que favorezcan la cooperación, el intercambio académico y la conformación de redes de cuerpos académicos con instituciones (o con consorcios de instituciones) extranjeras de educación superior de reconocido prestigio (2007, anexo II).

Asimismo, se enfatiza la importancia de certificar el conocimiento de una lengua extranjera en concordancia con los estándares internacionales. Se propone formar estudiantes con una visión intercultural enseñando el contexto general e histórico de las sociedades de habla inglesa, así como establecer metas de aprendizaje en el corto, mediano y largo plazos.

En otro documento de la SEP, *Estándares internacionales en materia de conocimientos y docencia en lenguas extranjeras* (2006), se exponen los siguientes criterios para estandarizar el dominio de un idioma extranjero: 1) niveles idóneos de competencia en cada ciclo educativo; 2) perfiles de dominio en una lengua extranjera y 3) logro de estándares internacionales para la certificación en una lengua extranjera. Cabe aclarar que el nivel de competencia sugerido por la SEP en el 2009 corresponde al nivel B1 del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCERL) para los egresados del nivel licenciatura, y B2 para los egresados de posgrado. Para lograr estos estándares,

la SEP recomienda que las diversas instancias educativas a nivel superior realicen los ajustes necesarios en sus planes y programas de estudios.

Resulta claro que la SEP trata de adecuarse a los criterios de competencia y dominio del MCERL, donde se especifican los criterios así como los descriptores de los niveles de competencia lingüística en pruebas y exámenes de certificación. En este sentido, la SEP se suma a los esfuerzos por estandarizar los niveles de dominio de los estudiantes que se preparan para emplear sus conocimientos en la lengua meta en los diferentes países.

### **Marco teórico**

#### *Documentos de referencia para la enseñanza de lenguas extranjeras*

Hasta el momento, se han elaborado diversos documentos referenciales que describen los niveles de dominio de idiomas en diferentes regiones del mundo. Entre ellos se pueden mencionar el *Canadian Language Benchmarks* (CLB), el *American Council on The Teaching of Foreign Languages* (ACTFL) y el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCERL). En términos generales, estos marcos de referencia coinciden en cuanto a la determinación de los grados de desempeño del aprendiente, según las cuatro habilidades lingüísticas. En México, el documento de la SEP *Certificación nacional de nivel de idioma* (Cenni) establece un marco nacional de referencia para la evaluación y certificación de lenguas. A partir de este documento se puede describir el nivel de conocimiento de un idioma determinado tanto en lo general como en lo específico, así como las diversas habilidades lingüísticas. Al respecto, el Cenni retoma los criterios del MCERL y del CLB. Cabe hacer notar que este documento es de carácter opcional para su uso en diferentes instituciones educativas en el país.

Sin restar importancia a otros trabajos de referencia, el programa “Inglés para el desarrollo académico y profesional” está basado en el MCERL, debido a que este último unifica de manera más completa los tres procesos de los programas de lenguas –la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. El MCERL es una herramienta de referencia para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etcétera. Además, es un marco a partir del cual se puntualizan los conocimientos, habilidades y situaciones

a los que se enfrenta el estudiante con el fin de desenvolverse en diferentes ámbitos de carácter público, personal, educacional y ocupacional para utilizar la lengua meta de manera eficaz. Finalmente, es una guía para la definición de estándares nacionales e internacionales para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje de idiomas.

### **Elección del enfoque metodológico**

Si bien en el siglo XX el enfoque comunicativo para la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras marcó un gran avance —pues se priorizó la capacidad de transmitir el mensaje comunicativo a partir de situaciones significativas para el usuario—, dicha metodología ha sido paulatinamente adaptada, replanteada e incluso modificada con el afán de satisfacer las diversas necesidades y características del aprendizaje.

La práctica docente ha demostrado que el enfoque comunicativo, tal como fue empleado a finales del siglo pasado, es limitado en las circunstancias actuales del mundo globalizado, puesto que se basa principalmente en construcciones semánticas. En cambio, el paradigma de los últimos años caracterizado por el enfoque orientado a la acción utiliza las *tareas*, o sea acciones, que todo usuario como agente social requiere para lograr la comunicación con otros individuos. Por consiguiente, en respuesta a las necesidades de la comunidad a la que se dirige la actual propuesta, se decidió dar prioridad a dicho enfoque basado en el desarrollo de destrezas generales y específicas, todas ellas dentro de un contexto académico, con el fin de que el usuario de la lengua meta concentre sus actividades en el ámbito que les ocupa en su devenir cotidiano, que es, principalmente, universitario.

#### *Tareas y sus componentes*

La característica principal del enfoque por tareas consiste en que las actividades reflejan el uso de la lengua en situaciones reales y significativas para el estudiante. Las necesidades de aprendizaje no se limitan al mero contexto institucional, sino se extienden a diferentes escenarios de la vida cotidiana

que podrían impulsar al aprendiente a aplicar sus conocimientos del idioma adquiridos en el salón de clase. Para que un alumno llegue a dominar otra lengua distinta a la materna, debe experimentarla como un objeto apropiado, cuyo uso se reflejará en la *interlengua* (Selinker, 1972). Este último término se refiere al proceso de (re)estructuración de manera continua de los diferentes elementos de la lengua meta en tiempo y espacio reales. Entonces el concepto de tarea resulta diferente al de ejercicio o actividad repetitivos. En el campo de las lenguas, el término de tarea ha sido interpretado por varios investigadores de diversas formas. De manera generalizada, se proponen varias palabras y expresiones como sinónimas: resultado (Prabhu, 1987), respuesta (Richards *et al.*, 1985), obtención de significado (Nunan, 1989), actividad orientada a un objetivo (Willis y Willis, 1996), hacer un plan para lograr un resultado (Ellis, 2003), evaluación de logros (Skehan, 1998), entre otras, asociadas con la finalización satisfactoria de una actividad.

La propuesta que se presenta retoma la metodología del enfoque orientado a la acción, que implica la realización de tareas en las cuales se consideran estrategias, textos, competencias generales de un individuo, competencia comunicativa, actividades de lengua, procesos y contextos. Se subraya que el sello principal del programa es que todos estos elementos están circunscritos a los ámbitos educativo, público, personal y profesional en los cuales los estudiantes podrán aplicar sus conocimientos de la lengua meta en situaciones reales.

## **Estudio de factibilidad**

### *Análisis de necesidades*

Los contextos académicos se distinguen por sus propios roles sociales, creencias, prácticas, formas de hablar y culturas de sus actores; por tanto, cada curso o unidad de aprendizaje debe responder a las particularidades de cada población específica. En este contexto, el equipo de investigación en lenguas extranjeras de la UAM-Xochimilco realizó un estudio con el fin de identificar y examinar las necesidades respecto al aprendizaje del inglés en dicha institución. Esta investigación comprende un estudio longitudinal que abarcó el periodo de 2007 a 2012, dividido en dos etapas, la primera corresponde al periodo 2007-2010,

y la segunda al periodo 2011-2012 en las que participaron un total de 1 212 sujetos. Los instrumentos para obtener la información fueron cuestionarios con preguntas de tipo cerrado y abierto, entrevistas, grupos focales y observaciones en el salón de clase.

En su primera etapa (2007-2009), el estudio se enfocó a los siguientes temas: la motivación para estudiar lenguas extranjeras en general, el papel del inglés en varios campos de la vida de los estudiantes, así como el rol de esta lengua a nivel nacional e internacional. La información recolectada permitió determinar en particular las necesidades de los alumnos universitarios por aprender inglés. La muestra estuvo constituida por 738 sujetos del total de 1 076 alumnos inscritos en los cursos del Talex y de la Coordinación de Educación Continua de la División de Ciencias Sociales y Humanidades (EC) en la UAM-Xochimilco. Entre los 738 encuestados, 652 eran alumnos de licenciatura, maestría o doctorado, 68 egresados de la UAM-Xochimilco, uno egresado de la UAM-Iztapalapa y 4 trabajadores de la UAM-Xochimilco.

La segunda etapa del estudio (2011-2012) se enfocó en dos temas: razones o motivos para estudiar inglés y los planes a futuro de los estudiantes inscritos en los cursos en cuanto al estudio y uso de la lengua inglesa. De un total de 802 alumnos del trimestre 11/I, 474 contestaron: 1) un cuestionario que incluyó 31 preguntas de tipo cerrado y abierto, y 2) dos preguntas abiertas relacionadas con el tema. Cabe señalar que en ambas fases de esta investigación, los alumnos que pertenecían a las tres divisiones académicas cursaban todos los niveles de estudio de la UAM-Xochimilco: licenciatura, maestría, doctorado; así como egresados. La información obtenida mediante la metodología cuantitativa (cuestionarios) y cualitativa (entrevistas y observaciones en clase) permitió distinguir dos tipos de orientación motivacional por las que los participantes aprendían inglés: la instrumental y la integradora.

De acuerdo con la orientación instrumental, 93% de los alumnos dio importancia a la obligación de cumplir con el requisito de la lengua extranjera para titularse en la universidad. De éstos, menos de la mitad refirió que estudiaba inglés sólo porque es un requisito de titulación, mientras que los demás también lo estudiaban por gusto. Otro motivo instrumental fue el de leer literatura especializada para estar actualizado en el ámbito académico. Hay que señalar que 81% de los estudiantes expresó su acuerdo o acuerdo total con la afirmación de que estudian inglés para poder enterarse de innovaciones en su carrera. Un

tercer motivo se relaciona con la necesidad de estudiar inglés para lograr una formación académica así como superación personal. Un considerable porcentaje de los encuestados reportó que el manejo del inglés les podría ayudar a sobresalir como estudiantes. Un cuarto motivo para casi el total de la población (98.3%) consistió en la necesidad de aplicar su conocimiento del idioma para conseguir un empleo donde se requiere el manejo del inglés; estos alumnos consideraron que el dominio de la lengua meta les permitiría conseguir un empleo mejor pagado.

Dentro de la orientación integradora, casi la mitad de los alumnos (44%) quieren aprender inglés por gusto propio, es decir, por interés de dominar una lengua extranjera. Entre otros motivos integradores mencionados por los alumnos, se puede distinguir el que trata de la conveniencia de la comunicación a través del inglés como *lingua franca* con personas de diversas nacionalidades. A este respecto, casi la totalidad de los participantes reconocen la utilidad del inglés para comunicarse con ellas. Además, varios estudiantes mencionaron sus experiencias en las que se habían comunicado con hablantes de otras lenguas e incluso se habían hecho amigos de ellos. La siguiente motivación corresponde al interés de establecer relaciones interpersonales con hablantes nativos de otras lenguas. Este motivo se puede describir como conocer culturas extranjeras. Un motivo más fue aprender inglés para poder viajar a otros países.

### *Limitaciones del manejo de una sola habilidad lingüística*

El segundo argumento importante a favor de cambiar la actual política de nuestra institución, centrada únicamente en la comprensión de lectura por un enfoque integral, es decir el dominio de las cuatro habilidades lingüísticas, está basado en una investigación descriptiva realizada en 2011-2012 (Garduño y Gómez-Pezuela, 2013). El análisis de los datos recabados nos permitió concluir que los participantes tenían limitaciones en lo que respecta a la lectura detallada de textos académicos en inglés debido a que obtuvieron un bajo desempeño en una prueba de lectura. El estudio tuvo dos objetivos principales: por un lado, se propuso evaluar el nivel de comprensión de lectura en inglés de los sujetos; por otro, determinar el nivel de competencia lingüística comunicativa de los estudiantes en esa lengua, entendida ésta como el “conocimiento que posee un usuario de la gramática de una lengua extranjera y la aplicación de dicho

conocimiento en un contexto social adecuado” (Hymes, 1974; en Trejo *et al.*, 2010, p. 37). La muestra estuvo constituida por 125 alumnos inscritos en el tercer nivel del curso de comprensión de lectura del Talex; incluyó estudiantes de 18 licenciaturas que se imparten en la UAM-Xochimilco. Para establecer el nivel de comprensión de lectura en inglés se aplicó un instrumento *ex profeso* para medir los niveles de ejecución de lectura que van desde la lectura expedita hasta la lectura detallada. Para evaluar el nivel de competencia lingüística en inglés se aplicó una versión adaptada de la prueba estandarizada *Nelson English Language Test* (NELT) propuesta por González *et al.* (2004).

De la población estudiada (125 sujetos), 61 (48.8%) se ubicaron en el nivel 1 que define al aprendiente con una competencia lingüística que corresponde a 50 horas de estudio de la lengua meta. Este grado de manejo de la gramática es elemental en términos de su evaluación de acuerdo con el MCREL. Otros 45 sujetos (36%) se quedaron en el nivel 0 (según nuestra escala de evaluación), que clasifica a un estudiante como no familiarizado con los aspectos lingüísticos elementales de la lengua inglesa y, por lo tanto, su conocimiento se relaciona con el conocimiento de un principiante absoluto, cuya competencia no le permite ni un mínimo de reconocimiento del sistema gramatical del inglés. El hecho de que de los 125 estudiantes evaluados, la gran mayoría (106 sujetos) se ubicó en los niveles 0 o 1, revela que el grueso de la población muestra apenas alcanzaba un nivel de principiante, de acuerdo con los estándares del MCERL. Por consiguiente, se puede suponer que a este grupo de alumnos se les dificultaría reconocer la estructura lingüística del inglés dentro de cualquier contexto discursivo y con ello les impediría llevar a cabo una comunicación satisfactoria en la lengua meta.

La segunda prueba consistió en identificar el nivel de comprensión de lectura de los sujetos participantes en el estudio. En este caso, sus resultados mostraron que la mayoría de los alumnos (82%) se ubicaron en el nivel 1, o sea sólo aprobaron la primera batería del test. Este nivel categoriza a un estudiante que sea capaz de realizar una lectura expedita de textos académicos, es decir, que pueda tener una comprensión general del contenido de un texto, así como utilizar algunas estrategias de lectura para localizar nombres propios, fechas y cifras e identificar palabras clave.

El mismo estudio mostró que 25 sujetos se ubicaron en el nivel 0 (cero) que define a un estudiante con dificultad para realizar la lectura detallada de un texto

académico. Consecuentemente, tendría problemas para aplicar las diferentes técnicas de la lectura cuidadosa. Su nivel de comprensión de lectura es limitado en el sentido de que puede identificar sólo algunas palabras (principalmente, cognados) y frases aisladas. Igualmente, posee un acervo de vocabulario restringido. La suma de los sujetos ubicados en ambos niveles (0 y 1), mostró que 106 de ellos poseen un nivel que únicamente les permite comprender un texto de manera muy general.

Con el fin de analizar e interpretar la información recolectada, partimos del supuesto de que la comprensión detallada y cabal de un texto académico en inglés requiere de un dominio mínimo de la lengua meta. En este sentido, el programa de comprensión de lectura vigente no logra desarrollar una competencia lectora satisfactoria. Por tanto, el contenido del nuevo programa deberá integrar el desarrollo de todas las habilidades lingüísticas comunicativas.

## **Conclusión**

Los resultados de la investigación tanto teórica-metodológica como empírica, que abarcan las tendencias pedagógicas actuales en el campo de la enseñanza de las lenguas a escala nacional e internacional, así como el contexto académico de la UAM-Xochimilco (los dos estudios de factibilidad, el sistema modular), entre otros aspectos, servirán de base para la elaboración de una nueva propuesta curricular. Como se argumentó, la realidad actual impone que un estudiante universitario posea el dominio adecuado de una lengua extranjera no sólo para acceder a bibliografía especializada, sino también para redactar resúmenes o reportes de investigación, comprender conferencias e interactuar con académicos e investigadores de otros países. Sin duda, éste es uno de los desafíos que hoy en día enfrenta la educación superior: tener acceso, almacenar y manipular una gran cantidad de información difundida por diferentes medios en diversas partes del mundo. En este contexto, una vez más es necesario recalcar que la formación en lenguas extranjeras que se ofrece a los estudiantes de la UAM-Xochimilco es insuficiente. Si bien en algunas licenciaturas la lectura de textos académicos en inglés sigue siendo una actividad cotidiana como herramienta investigativa de acceso a la información, los cursos que actualmente se imparten en esta institución poseen un carácter compensatorio; esto es, dotan a los estudiantes de estrategias

de lectura y vocabulario que difícilmente les permitirán realizar la lectura cabal de un texto en inglés, lo que técnicamente se conoce como la lectura detallada.

En tal virtud, los argumentos expuestos anteriormente son suficientes para proponer que a corto y mediano plazos se implemente un programa de estudios basado en un enfoque metodológico de enseñanza de vanguardia en el campo de las lenguas; se espera que dicho programa sea parte de los planes y programas de estudio de las diferentes licenciaturas que se ofrecen en la institución. Evidentemente, los beneficiarios directos de esta adecuación curricular serán los estudiantes de las diferentes licenciaturas de la Unidad Xochimilco ya que se elevarán las oportunidades de acceso a posgrados y a becas internacionales, además se incrementará su competitividad en el campo laboral y profesional. A mediano y largo plazo, la integración de la materia de inglés redundará en beneficio de la misma universidad ya que los egresados de las diferentes licenciaturas ofrecidas en la UAM tendrán un nivel de dominio de la lengua extranjera suficiente para acceder y procesar la información que le permitirá mejorar su desempeño tanto académico como laboral. Por su parte, la UAM-Xochimilco se beneficiará de esta adecuación curricular debido a que le permitirá mantener y elevar la validez de su certificación y acreditación ante los organismos nacionales e internacionales. En concreto, la sociedad mexicana recibirá profesionales más productivos y competentes en diferentes campos del conocimiento.

## Referencias

- ACTFL (2012). *American Council on The Teaching and Foreign Language* [[http://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/public/ACTFLProficiencyGuidelines2012\\_FINAL.pdf](http://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/public/ACTFLProficiencyGuidelines2012_FINAL.pdf)].
- Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (2007). *La enseñanza de lenguas extranjeras en la UNAM*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- CLB (2012). *Canadian Language Benchmark*. Ottawa [[http://www.cic.gc.ca/english/pdf/pub/language-benchmarks.pdf?utm\\_source=rss-publications&utm\\_me](http://www.cic.gc.ca/english/pdf/pub/language-benchmarks.pdf?utm_source=rss-publications&utm_me)].
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* [[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)].
- Devine, J. (1988). "The relationship between general language competence and second language proficiency: implications for teaching". En P.L. Carrel, J. Devine y D.E.

- Eskey (eds.), *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 260–277.
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Garduño, G. y C. Gómez-Pezuela (2013). “La lectura en inglés: el caso de la UAM-Xochimilco”, *Anuario de investigación 2012*. Departamento de Educación y Comunicación. México: UAM-Xochimilco, pp. 735-748.
- González, O., J. Vivaldo y A. Castillo (2004). *Competencia lingüística en inglés de estudiantes de primer ingreso a las instituciones de educación superior del Área Metropolitana de la Ciudad de México*. México: UAM-Iztapalapa/ANUIES.
- Leaver, B. Lou, y Willis, J.R. (eds.) (2004). *Task-based Instruction in Foreign Language Education. Practices and Programs*. Washington: Georgetown University Press.
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Prabhu, N.S. (1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Richards, J., J. Platt y H. Weber (eds.) (1985). *Longman Dictionary of Applied Linguistics*. Londres: Longman.
- Selinker, L. (1972). “Interlanguage”, *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(3), pp. 209-231.
- SEP (2001). *Programa nacional de educación 2001-2006* [<http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Mexico/MexicoProgramanacionaldeeducacion2001-2006.pdf>].
- (2006). *Estándares internacionales en materia de conocimientos y docencia en lenguas extranjeras* [<http://www.cgci.udg.mx/sites/default/files/SEPstandards.pdf>].
- (2007). *Programa nacional de desarrollo 2007-2012*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Skehan, P. (1988). “Task-based instruction”, *Annual Review of Applied Linguistics*, núm. 18, pp. 268-286.
- Trejo, M.L. y E. Us (eds.) (2010). *Diccionario de didáctica de lenguas extranjeras*. Chiapas: Universidad Autónoma de Chiapas.
- Unesco (2011). *Enhancing Learning of Children from Diverse Language Backgrounds* [<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002122/212270e.pdf>].
- Willis, J. y D. Willis (1996). *Challenge and Change in Language Teaching. Handbook for the English Classroom*. Oxford: Macmillan Education.



## Necesidades de los alumnos de francés de la UAM-Xochimilco en torno al aprendizaje de la lengua meta

*Anna V. Sokolova Grinovievkaya*  
*Martha Beltrán Carbajal\**

En el 2012 se emprendió un estudio sobre los motivos de los alumnos de francés para aprender la lengua meta en la UAM-Xochimilco. El objetivo de esta investigación consiste en recolectar y analizar los datos relevantes que permitirán optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de dicho idioma, así como elaborar un nuevo programa de francés en la Universidad. El estudio se ha planificado como un proceso multifacético en el sentido de que busca determinar las necesidades del alumnado como lingüísticas, situacionales, estratégicas, de recursos (didácticos, tecnológicos, etcétera) y también relacionadas con las actitudes de los estudiantes hacia el francés y la cultura de sus hablantes nativos. Además, se tiene por objetivo examinar las opiniones y posturas de todos aquellos actores quienes pueden tener un cierto interés en determinar las necesidades reales de los aprendientes del idioma francés (por ejemplo, responsables de planes curriculares de varias carreras universitarias, profesores de distintas materias, futuros empleadores, etcétera). Para realizar la investigación, se llevó a cabo, en la primera etapa, una revisión bibliográfica relevante para lograr una mejor planificación del trabajo posterior. En segundo lugar, se identificaron las necesidades desarrolladas por los estudiantes antes de inscribirse en los cursos de francés en la UAM-Xochimilco y también durante su aprendizaje de la

\* Taller de Lenguas Extranjeras, UAM Xochimilco.

lengua meta dentro de las instalaciones universitarias. En el presente artículo se exponen tanto algunos datos del marco teórico como los resultados preliminares de este estudio.

## **Introducción**

De acuerdo con los datos estadísticos presentados en *La Langue Française dans le Monde* (2010), en el mundo habitaban al menos 220 millones de francófonos, de los cuales alrededor de la mitad se encontraba en África. En el mismo documento se indica que la adquisición del idioma francés progresó alrededor del 2% entre 2007 y 2010, aunque se observó cierta baja en el aprendizaje de esta lengua en el continente europeo en el mismo periodo. En 2014, la población del planeta ya contaba con 274 millones de usuarios del francés (*La Langue Française dans le Monde*, 2014). Así que, en el periodo 2010-2014 el número de francófonos aumentó siete por ciento.

Cabe recalcar que, actualmente, la Organización Internacional de la Francofonía reagrupa 56 estados y gobiernos, así como 19 observadores. Se prevén más de 700 millones de francófonos para el 2050 (*La Langue Française dans le Monde*, 2010). La francofonía africana constituirá para aquel momento 85% de todos los usuarios del francés.

## **Francés como una lengua internacional**

### *Enseñanza-aprendizaje del francés*

Se debe destacar que entre miles de lenguas que existen hoy en día, el francés forma parte de las 15 principales (PopulationData.net, 2015). Este idioma se enseña en diferentes partes del mundo; de 116 millones de personas que actualmente aprenden francés, la mitad lo adquiere como lengua extranjera. El francés se imparte tanto a nivel de primaria y secundaria, como a nivel de educación superior. Incluso, en algunas instituciones educativas de las sociedades no francófonas se proporciona la educación bilingüe, es decir, varias materias se dan en francés.

En este rubro, podemos citar algunos datos tomados del documento *La Langue Française dans le Monde* (2010). Así, en Marruecos, la enseñanza en francés se realiza, principalmente, en las carreras de las ciencias, áreas jurídicas y economía social. En Egipto, en la Universidad Senghor de Alejandría (oficialmente denominada como la Universidad Internacional de Lengua Francesa al Servicio del Desarrollo Africano, o UILFDA), las carreras como administración, salud, medio ambiente y cultura también se cursan en francés. En Siria, a su vez, dicho idioma es oficialmente obligatorio desde la escuela secundaria; en total, en este país en 2009 hubo 1 451 000 alumnos de la lengua francesa. En Túnez se imparten en francés las disciplinas como ciencias, medio ambiente, economía, administración y ciencias sociales. Irán, por su parte, tiene materias en idioma francés en el campo de la literatura, mientras Libia en el de las matemáticas. Finalmente, Arabia Saudita tiene un convenio desde 2008 firmado con Francia, a partir del cual las ciencias y la investigación se llevan en francés.

#### *Francés como medio de comunicación científica*

Se debe resaltar que el francés es una lengua que se utiliza ampliamente en el medio de comunicación científica. Así, la Agencia Universitaria de la Francofonía (AUF), fundada en 2011 en Montreal, Canadá, desempeña un papel determinante en la estructuración de redes científicas francófonas. En esta relación, vale la pena mencionar algunos de los sitios de internet en francés. Así, el sitio que fue puesto en marcha por el Centro de la Comunicación Científica Directa (CCSD),<sup>1</sup> cuenta con 142 mil contribuciones censadas en 2010 en todos los campos académicos (Hyper Articles en Ligne, 2015). Otro buscador –cairn.info– facilita la búsqueda de 239 revistas en ciencias sociales y humanidades con más de 75 mil artículos (Cairn.info, 2015). También, es necesario recalcar el sitio en francés<sup>2</sup> (Le Gerflint, 2015) que corresponde a las actividades del grupo de investigadores interesados en publicar y consultar los materiales relacionados con las ciencias de lenguaje, didáctica y cultura.

<sup>1</sup> [<https://hal.archives-ouvertes.fr>].

<sup>2</sup> [<http://gerflin.eu/>].

*Francés en el mercado laboral*

En internet existen varios foros de empleo en francés (Bolsa de empleo, 2015; Emploi Québec, 2015, entre otros), gracias a los cuales personas de todo el mundo pueden postularse para un trabajo. Así, en Quebec, 85.2% de las empresas requiere el dominio del francés. Hay que mencionar que en diversos países donde el francés no es la lengua oficial se ubican empresas francófonas. En Líbano, por ejemplo, de 91 empresas 43% tiene asalariados que usan la lengua francesa. En general, las operaciones de las compañías exportadoras localizadas en diferentes naciones han mostrado que un buen manejo del idioma francés constituye una ventaja en el concurso para solicitar un empleo. En esta relación, se debe señalar que México cuenta con alrededor de 70 empresas procedentes de los estados francófonos. Las actividades de estas compañías se realizan en las áreas de:

- Administración, asociaciones.
- Bancos, finanzas, seguros.
- Alimentación, comercios.
- Artículos para la casa, electrodomésticos.
- Comunicación, publicidad.
- Construcción, bienes raíces.
- Electricidad, electrónica.
- Embalaje, vidrio.
- Industria automotriz, aeronáutica.
- Informática, internet.
- Joyería, belleza.
- Química, energía.
- Salud, industria farmacéutica.
- Prensa, edición.
- Proveedores para empresas.
- Turismo, restaurantes, entretenimiento.
- Transporte, logística, aduana.
- Tratamiento del agua.
- Telecomunicaciones (L'Impact économique..., 2015).

## Lugar del francés en la educación mexicana

### *Enseñanza del francés a nivel nacional*

La enseñanza del francés a gran escala comenzó en nuestro país a principios del siglo XIX. Este proceso ha tenido lugar en varias instituciones educativas. Por ejemplo, la Escuela Franco-Mexicana abrió sus puertas el 31 de marzo de 1851 con la llegada de los maestros nativos de este idioma desde la localidad francesa de Barcelonnette. La educación en dicha institución se mantiene bilingüe (español y francés) hasta nuestros días.

Dado el lugar importante que la lengua francesa ocupa actualmente en diferentes esferas de actividades a nivel global, es indispensable promover su estudio en el territorio mexicano. Con este fin, se han desarrollado distintos proyectos entre los cuales destacan las acciones del Instituto Francés de América Latina (IFAL), fundado en la Ciudad de México en 1944. El trabajo de esta organización consiste en difundir los valores de la cultura de Francia en nuestro país para promover la amistad entre Francia y México, así como el enriquecimiento cultural mutuo.

Ahora bien, el francés es la segunda lengua, después del inglés, por el número de aprendientes de un idioma extranjero en la sociedad mexicana. Según el estudio hecho en 2007 por la Embajada de Francia en México (Capdepon, 2010), 9% de la población mexicana declara poder hablar una segunda lengua; de esta gente, 86% refiere al inglés y 2% al francés. Dicha encuesta mostró que en 2007 alrededor de 200 mil mexicanos estudiaban francés en diferentes niveles de escolaridad.

La ocupación del segundo lugar por la lengua francesa, después del inglés, en la educación mexicana se podría explicar, en especial, por las políticas lingüísticas en nuestro país. Así, uno de los objetivos de la enseñanza superior, de acuerdo con el *Programa sectorial de educación de la SEP 2007-2012* (2007), es fomentar la enseñanza de al menos una segunda lengua para permitir a los estudiantes tener acceso a diferentes áreas del conocimiento; en este sentido, se trata, principalmente, del idioma inglés. De ahí que en las escuelas nacionales se anuncie la ventaja de estudiar inglés para asegurar el futuro éxito laboral; pero no se pone un énfasis especial en el enriquecimiento plurilingüe y pluricultural. Por consiguiente, a pesar de todos los proyectos relativos a la introducción de

diferentes lenguas extranjeras en la educación desde el kínder, es a nivel de la formación superior que existe el mayor número de alumnos de francés en México.

### *Impartición del francés en la UAM-Xochimilco*

En 1989, en la UAM-Xochimilco se suprimió la Sección de Lenguas Extranjeras (Selex), y aun así se impartieron cursos de idiomas para todas las licenciaturas, fuera de los grupos modulares. En 1995 se abrió de nuevo el centro de enseñanza de idiomas, actualmente, conocido como Taller de Lenguas Extranjeras. Hoy, en la Universidad se enseñan la comprensión de textos así como las cuatro habilidades comunicativas en inglés, francés, alemán e italiano. El francés tiene demanda como la segunda lengua más solicitada por los alumnos universitarios después del inglés.

## **Estudio de caso**

### *Marco teórico*

La UAM-Xochimilco forma parte de las instituciones mexicanas de educación superior que incluyen la enseñanza de francés considerándola fundamental para responder a los requerimientos actuales del mercado laboral. Asimismo, en esta universidad se toman en cuenta los intereses de los alumnos dictados por el carácter específico de la formación académica dentro del sistema modular de enseñanza-aprendizaje de la UAM-Xochimilco, el cual exige el manejo de la habilidad de comprensión de lectura de textos especializados en el idioma original. Además, los programas de movilidad estudiantil proporcionan oportunidades a aquellos alumnos que dominan el francés para hacer estudios en universidades francófonas. Estas y otras consideraciones son cruciales para las autoridades y profesores universitarios con respecto a la importancia para los estudiantes de saber este idioma.

En relación con lo expuesto más arriba, vale la pena mencionar las ideas de Berwick (1989) sobre una distinción entre las necesidades sentidas y las

percibidas. Las primeras son las que expresa el aprendiente, y las segundas son la forma en que las necesidades de los alumnos son percibidas por los profesores o autoridades institucionales. Las representaciones de los estudiantes acerca de sus intereses no siempre coinciden con las que tenga su profesor o la gente que esté realizando la programación. En consecuencia, como señalan Hutchinson y Waters (1987), una persona forzada a estudiar algo que ella misma no considera necesario, no tendrá la motivación suficiente para comprometerse con el aprendizaje de la materia. Graves (2000) afirma que los alumnos, por no ser preguntados sobre sus necesidades o por no ser participantes en las tomas de decisiones, de hecho pueden llegar a perder el interés por la materia.

Así que todo el aprendizaje, y en particular el de lenguas extranjeras, es un proceso básicamente interno a los alumnos. Estos últimos son motivados tanto por sus necesidades comunicativas como por varias expectativas sobre los objetivos del programa de estudio. En esta situación, los estudiantes aplican distintas estrategias y técnicas para desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes con el fin de alcanzar sus propósitos. En otras palabras, son actores sociales que actúan con otros mediante diferentes operaciones relacionadas no sólo con el uso de la lengua meta basado en conocimientos lingüísticos, sino también con el carácter del contexto, es decir con los propósitos de una comunicación con los demás.

Es importante subrayar que, a menudo, como observa Richards (2001), al inicio del curso los alumnos no son completamente conscientes de sus necesidades o, al menos, no son capaces de articularlas. Esto se puede resolver mediante el diagnóstico de las mismas. Es importante subrayar que el análisis de sus necesidades les puede ser de gran ayuda a los estudiantes para desarrollar la autonomía de aprendizaje, así como hacerles conscientes de las condiciones, objetivos y estrategias de este proceso.

Finalmente, cabe mencionar la “batería diagnóstica” de Richards (2001), la cual abarca una serie de aspectos del análisis de las necesidades en cuestión:

- Necesidades lingüísticas (por ejemplo, lagunas en el conocimiento morfo-sintáctico, léxico y/o pragmático).
- Necesidades situacionales (aquellas características específicas de la situación de comunicación en la que estarán involucrados los usuarios de la lengua meta).

- Necesidades de diferentes estrategias de aprendizaje.
- Recursos de todo tipo (o sea bases de apoyo, por ejemplo, tecnológico necesario para el desarrollo adecuado del curso).
- Intereses y actitudes de los estudiantes hacia la materia.

### *Marco metodológico*

Las ideas anteriores sirvieron de base para emprender un estudio sobre las necesidades de los alumnos en torno a la adquisición de la lengua francesa. Con esta finalidad, en los trimestres Otoño 2012 e Invierno 2013 se aplicaron dos encuestas entre los estudiantes inscritos en los cursos de francés en el Taller de Lenguas Extranjeras de la UAM-Xochimilco. Para recolectar la información sobre los motivos y actitudes de los alumnos, se utilizó un cuestionario con 44 preguntas de tipo cerrado. Los datos recabados fueron sometidos al análisis cuantitativo mediante el programa estadístico SPSS.

### *Perfil académico y demográfico de los estudiantes*

En la encuesta participaron 89 alumnos (53 mujeres y 36 hombres entre 19 y 25 años) de diferentes planes de estudio tanto a nivel de licenciatura como de posgrado. Así, más de la mitad de los encuestados –62 personas (68.9%)– estudiaban alguna licenciatura, los demás estaban inscritos en la maestría (14) y el doctorado (14). El mayor número de participantes (66, o sea 73.3%) provenía de la División de Ciencias Sociales y Humanidades; menos alumnos (17, o sea 18.9%) pertenecían a la División de Ciencias Biológicas y de la Salud; finalmente, 7 encuestados (7.8%) a la División de Ciencias y Artes para el Diseño. Cabe mencionar que la licenciatura en psicología fue representada por el mayor número de alumnos (20), seguida por la licenciatura en economía (11) y luego la de sociología (10).

*Análisis de los resultados*

La interpretación de los datos de la encuesta se realizó con base en las ideas de Richards (2001) sobre la construcción subjetiva del alumno en función de sus intereses y valores personales con respecto al aprendizaje de la lengua meta. Así, el análisis de la información obtenida a partir de los cuestionarios permitió distinguir cuatro tipos principales de representaciones de los estudiantes:

1. El contexto de uso del francés en el momento de la encuesta y a futuro.
2. El nivel de dominio de la lengua meta en aquel momento y deseable.
3. Las expectativas sobre la enseñanza del francés en la universidad.
4. Las características personales y afectivas de los alumnos.

En lo que concierne a la primera representación, el contexto de uso del francés, se presentó el siguiente panorama: 73% de los estudiantes (65 sujetos) nunca cursó este idioma antes de entrar a estudiarlo en la UAM-Xochimilco. Entre los demás alumnos, 2.2% (2 alumnos) estudió esta lengua en la primaria; 5.6% (5 individuos) en la secundaria; 5.6% (5 individuos) en la preparatoria; finalmente, 13.4% (12 individuos) tomó clases particulares de francés o lo estudió en alguna otra institución educativa. Cabe mencionar que sólo ocho alumnos visitaron o vivieron en un país de habla francesa (principalmente, en Quebec, Canadá).

Asimismo, 86.5% de los alumnos (77 sujetos) creyó que en el futuro se le presentarían situaciones en las que tendría que comunicarse en francés. Además, 78.6% (70 individuos) resaltó la importancia del francés para sus estudios universitarios. Por ejemplo, 51.7% (46 individuos) utilizó o utilizaría sus conocimientos del francés para sus investigaciones de carrera, y 84.3% (75 individuos) para leer textos de todo tipo. El 85.4% de los estudiantes (76 individuos) quiere dominar el francés para escuchar ponencias en este idioma presentadas en diferentes eventos académicos. Al 94.4% (84 sujetos) le gustaría entender películas en francés. El 88.8% (79 sujetos) quiere entender la letra de canciones en francés, mientras 88.7% (79 sujetos) quiere comunicarse con la gente de habla francesa.

Ahora bien, 34% de los encuestados (57 individuos) estudiaba francés con la intención de conseguir un mejor empleo. El 87.7% (78 individuos) tenía en su planes viajar en algún momento a un país francófono. A su vez, 86.4% (68

individuos) pensaba en ir a estudiar a un lugar donde el francés se utiliza en la vida cotidiana, principalmente a Francia (52.8%, o sea 47 personas) o Quebec (38.2%, o sea 34 personas).

En lo que se refiere a la segunda representación, el nivel de dominio de la lengua francesa, de acuerdo con la autoevaluación hecha por los alumnos, los datos del siguiente cuadro la describen como:

	Comprensión de lectura	Comprensión auditiva	Producción escrita	Producción oral
	% alumnos	% alumnos	% alumnos	% alumnos
nula	13.5 (12)	13.5 (12)	15.7 (14)	19.1 (17)
casí nula	46.1 (41)	48.3 (43)	50.6 (45)	39.3 (35)
buena	34.8 (31)	32.6 (29)	30.3 (27)	34.8 (31)
muy buena	4.5 (4)	5.6 (5)	1.1 (1)	5.6 (5)
excelente	1.1 (1)		2.2 (2)	1.1 (1)

Los resultados de autoevaluación se pueden explicar, en parte, por un compromiso no suficiente por parte de los encuestados en cuanto a la inversión de sus esfuerzos y tiempo en los estudios de la lengua meta. Así, 64.1% de los alumnos (57 sujetos) explicó que tenía mucha carga académica debido el sistema modular de la UAM-Xochimilco. Otra de las causas de tal situación podría ser la diferencia en las aptitudes de los estudiantes para aprender una lengua extranjera. En esta relación, cabe destacar que 31.5% (28 sujetos) consideraba el francés como un idioma difícil para aprender. Sin embargo, 97.8% (97 sujetos) quisiera llegar a dominar el francés. Incluso, 42.7% (38 sujetos) necesitaba un certificado de dominio de francés.

En lo que concierne a la tercera representación relacionada con las expectativas pedagógicas, 57.3% de los alumnos (51 individuos) consideraba que el francés debería ser una materia obligatoria en el plan de estudio de su carrera. Para satisfacer sus necesidades académicas, en particular, comprender textos especializados, 92.2% (82 individuos) quería saber manejar las estrategias de lectura. Uno de los caminos para subir el nivel de dominio de la lengua meta, en la opinión del 77.7% de los estudiantes (70 personas), sería trabajar de manera

autónoma en el Centro de Autoacceso de la UAM. En este sentido, 94.4% (84 sujetos) necesitaba materiales adicionales con los cuales pudiera trabajar fuera del salón de clase.

Finalmente, en relación con la cuarta representación, o sea las características personales y afectivas de los alumnos, 54.4% de los encuestados (44 personas) estudiaba francés para acreditar un idioma extranjero, en este caso el francés, como requisito de titulación. Asimismo, 96.6% de los participantes (86 sujetos) lo hacía por gusto propio. Por tanto, 75.3% (67 sujetos) contestó que le llamaban la atención las culturas de habla francesa, y al 89.9% (80 sujetos) le gustaría tener amistades con la gente francohablante. De ahí, 65.1% de los participantes (58 alumnos) estaban interesados en conocer diferentes variantes de la lengua francesa.

Así, los resultados del análisis han mostrado que las necesidades de los aprendientes correspondían a dos tipos de orientación motivacional: la intrínseca y la extrínseca. También, se puede afirmar que las actitudes de los participantes del estudio hacia la lengua meta y la cultura de sus hablantes nativos se caracterizaban *grasso modo* como positivas. Sin embargo, ciertas circunstancias tanto de tipo individual como externo no les favorecían a varios estudiantes en el cumplimiento de sus propósitos de elevar el nivel de dominio de la lengua meta.

## Conclusión

La encuesta realizada entre los alumnos de francés entre 2012 y 2013 es el inicio de una investigación más amplia dado la posibilidad de que las necesidades en cuestión pudieran modificarse con el tiempo de acuerdo con nuevas demandas situacionales. Por consiguiente, el análisis de necesidades es un proceso evolutivo y dinámico que progresa gracias a la retroalimentación por parte de los alumnos así como diferentes actores sociales que participan en la identificación de las necesidades en torno al aprendizaje de la lengua meta. Tales personas son:

- Responsables de planificación curricular en una institución de educación que pueden usar la información para evaluar el nivel de adecuación de las programaciones de aula, el currículo, el empleo de recursos y materiales, etcétera.

- El profesorado que se enfrenta al desarrollo de un (nuevo) currículo.
- Alumnos que actúan como cooperantes cotidianos en el desarrollo del currículo.
- Autores de libros de texto.
- Formadores del profesorado en las instituciones de educación superior.
- Responsables de la gestión de la formación permanente de los profesores en las administraciones educativas.
- Instituciones que dan fondos en forma de becas o subvenciones que apoyan las buenas prácticas y los buenos resultados en el aprendizaje de las lenguas.
- Empleadores que quieren mejorar la competencia idiomática –como una de las competencias profesionales– de sus trabajadores (Richards, 2001).

## Referencias

- Berwick, R. (1989). “Needs Assessment in Language Programming: from Theory to Practice”. En R.K. Johnson (ed.), *The Second Language Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 48-62.
- Bolsa de empleo (2015) [<http://www.empleofrancia.com>].
- Cairn.info (2015) [[Cairn.info](http:// Cairn.info)].
- Capdepon, E. (2010). *Enseignement du Français au Mexique: résultats 2010*. Mexico: Embajada de Francia en México.
- Emploi Québec (2015) [<http://www.emploi.quebec.gouv.qc.ca>], fecha de consulta: 15 de abril de 2015.
- HAL (2015) [<https://hal.archives-ouvertes.fr>].
- Hutchinson, A. y T. Waters (1987). *English for Specific Purposes: A Learning-centered Approach*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Hyper Articles en Ligne (2015) [<https://hal.archives-ouvertes.fr>].
- La Langue Française dans le Monde* (2010). París: Nathan.
- La Langue Française dans le Monde* (2014, 2015) [<http://www.francophonie.org/Langue-Francaise-2014>].
- Le Gerflint (2015) [<http://gerflin.eu>].
- L'impact économique de la langue française et de la francophonie (2015) [[http://www.francophonie.org/IMG/pdf/Impact\\_economique\\_de\\_la\\_langue\\_francaise\\_et\\_de\\_la\\_Francophonie.pdf](http://www.francophonie.org/IMG/pdf/Impact_economique_de_la_langue_francaise_et_de_la_Francophonie.pdf)].
- PopulationData.net (2015) [<http://www.populationdata.net>].

Programa Sectorial de Educación de la SEP 2007-2012 (2007) [[http://básica.sep.gob.mx/reforma\\_integral/sitio/pdfmarco/PSE2007-2012.pdf](http://básica.sep.gob.mx/reforma_integral/sitio/pdfmarco/PSE2007-2012.pdf)].

Richards, J. (2001). *Curriculum Development in Language Teaching*. Nueva York: Cambridge University Press.

Referencia incompleta

Graves (2000)



## EVALUACIÓN EN LENGUAS



## Fomentando el desarrollo de la producción escrita mediante la evaluación formativa

*Diana Hirschfeld Venzlaff\**

En marzo de 2009 se diseñó un curso piloto para mejorar la producción escrita de los alumnos de sexto a octavo semestre de alemán del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) mediante una evaluación formativa. Con esta finalidad se crearon portafolios electrónicos en los cuales se almacenaron las tareas de los alumnos, sus reflexiones y las observaciones del docente así como los materiales que se utilizaron para la enseñanza. Una parte de este acervo de materiales formó la base para un estudio de caso longitudinal en el contexto de un trabajo de investigación para la maestría en lingüística aplicada (MLA). Ahí se analizaron las evidencias contenidas en los portafolios de seis alumnos así como los materiales utilizados para la enseñanza. Los hallazgos de esta investigación cualitativa ofrecen una nueva visión sobre lo que sucede durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, principalmente con respecto al valor de una corrección adecuada de los errores, tanto por parte del docente como del alumno. También resaltaron la importancia de las estrategias de aprendizaje y la función de la retroalimentación para integrar nuevos datos a los conocimientos previos y revisar éstos. En conjunto, la evaluación formativa puede ofrecer las herramientas adecuadas para mejorar tanto el proceso de aprendizaje como el de enseñanza.

\* Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, UNAM.

## **Antecedentes**

En marzo de 2007 se propusieron tres macroproyectos en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Uno de ellos, en ese entonces a cargo de la maestra Paola Suárez, tenía el propósito de establecer “principios de evaluación adecuados a las necesidades del CELE”. Entre muchos otros resultados de este macroproyecto se propuso emplear una “Evaluación formativa y ética, integrada al y enfocada en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la mejora constante”. Sobre la base de estos lineamientos, en marzo de 2009 se diseñó un curso piloto para mejorar la producción escrita de los alumnos de sexto a octavo semestre de alemán mediante una evaluación formativa. Con esta finalidad se crearon portafolios electrónicos para cada alumno en los cuales se almacenaron sus tareas escritas y sus correcciones, sus reflexiones y las observaciones del docente, como se aprecia en el Cuadro 1, aparte de los materiales que se utilizaron para la enseñanza.

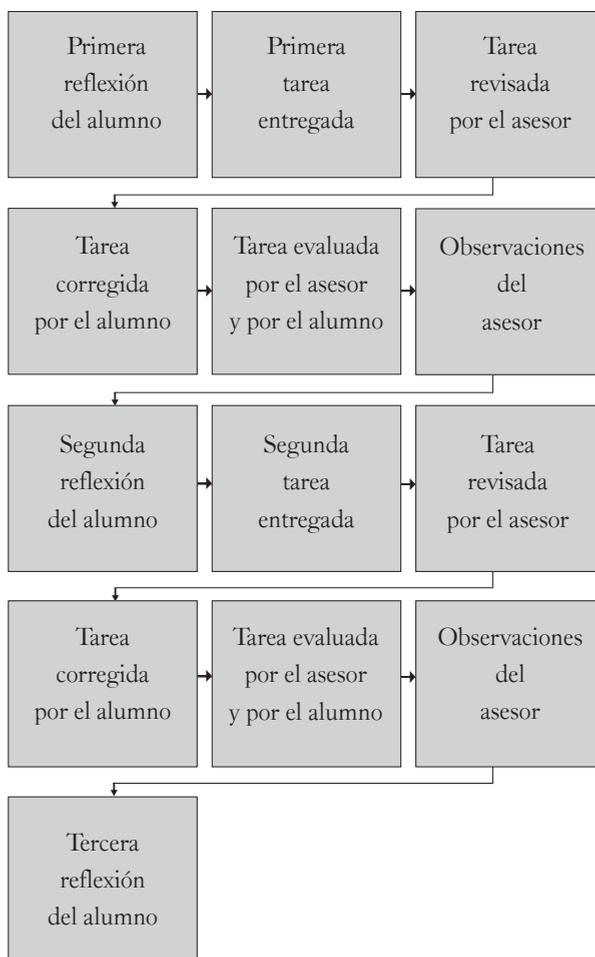
Una pequeña parte de este acervo de materiales obtenido durante el curso piloto después formó la base para un estudio de caso longitudinal en el contexto de una investigación para la maestría en lingüística aplicada (MLA). Ahí se analizaron las evidencias contenidas en los portafolios de seis alumnos así como los materiales utilizados para la enseñanza.

## **La investigación**

Durante esta investigación se hizo patente la “complejidad del proceso de evaluación” y la urgente “necesidad de establecer criterios”, tanto para la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, como para evaluar los mecanismos de la evaluación en sí. De ahí resultó la inquietud de saber si aquel proyecto piloto tuvo éxito. Al principio, la intención de la presente investigación era indagar, si la evaluación formativa realmente funciona. Sin embargo, una publicación de Harry Torrance y John Prior (1998, p. 168) establece claramente que “cualquier forma de evaluación tiene un impacto sobre el proceso de aprendizaje de un alumno, pero este impacto puede ser tanto negativo como positivo”. Así que uno de los primeros pasos fue definir el concepto de “evaluación formativa” que después guió todo el proceso:

La evaluación formativa es una actividad sistemática y crítica, integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje con la finalidad de proporcionar evidencias que contengan información pertinente para mejorar este proceso por medio de ajustes, atendiendo así las necesidades de todos sus participantes, tomando en cuenta su diversidad y guiándolos hacia la reflexión y la autonomía (Hirschfeld, 2013, p. 37).

CUADRO 1  
*El contenido de cada portafolio de los alumnos*



También cabe mencionar que en la búsqueda de literatura especializada se encontró mucha información sobre la supuesta eficacia de la evaluación formativa y sobre cuánto incrementa el aprendizaje, pero muy poca investigación sobre su manera de actuar dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por eso mismo, el enfoque de la investigación cambió de perspectiva, concentrándose principalmente en la comprensión del fenómeno. En primer lugar se pretendió entender cómo influye la evaluación formativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje respecto de la producción escrita en alemán como lengua extranjera. La siguiente pregunta se centró en encontrar los mecanismos que puedan apoyar la construcción de conocimientos y su aplicación en la producción escrita. Finalmente, se esperaba encontrar ciertos factores o funciones que fomentan la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje en general.

Para responder preguntas de esta índole se consideró necesario establecer un “marco epistemológico” adecuado, el cual se discute en mi tesis (Hirschfeld, 2013). Sin entrar más en detalle, solamente apunto que la presente investigación se adscribe a un “paradigma constructivista”, partiendo de la idea de que la realidad no es unívoca sino que existen múltiples realidades, socialmente construidas. Al mismo tiempo, de acuerdo con Guba y Lincoln (1989, p. 84), la *verdad* se define como la “construcción mejor informada y más sofisticada que logra un consenso”. Esto permite integrar diferentes perspectivas y proponer interpretaciones basadas sobre criterios alternativos para garantizar la confiabilidad de la investigación cualitativa, como lo son la *credibilidad*, *transferibilidad*, *seguridad* y *confirmabilidad*.

El interés principal del proceso de investigación fue entender mejor la relación de la evaluación formativa con otros conceptos importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como también se aprecia en el desarrollo de una herramienta para la investigación.

### **Desarrollo y conformación de un esquema en apoyo a la investigación**

En un primer momento se había considerado basar la investigación en una simple triangulación de las dos partes involucradas, el alumno y el docente, con los materiales textuales. Sin embargo, después de considerar las diferentes

perspectivas que resultaron a partir de las bases teóricas, se desarrolló un instrumento con la intención de no perder de vista tantos puntos importantes que ofrecen procesos tan complejos como el del aprendizaje y de la enseñanza. Para eso se partió de dos ejes: uno horizontal que unía ‘enseñanza’, ‘docente’, ‘evaluación formativa’, ‘alumno’ y ‘aprendizaje’; y otro vertical que daba cuenta del proceso de enseñanza-aprendizaje empezando con los ‘conocimientos previos’, ‘modelos de texto’, ‘evaluación formativa’, ‘retroalimentación’ e ‘integración de nuevos conocimientos’, quedando unido por el punto central de la evaluación. Después se integraron otros conceptos como la ‘lengua extranjera’ y la ‘otra cultura’ y las ‘observaciones’ y las ‘reflexiones’. Finalmente se completó el esquema con más puntos sobre las cuales se esperaba encontrar información. Todos estos conceptos utilizados provenían del marco teórico del trabajo de investigación. Este mismo instrumento en forma de un ‘cristal’ permitió después ordenar los hallazgos para su presentación.

## Los hallazgos

Los hallazgos del análisis emergieron en diferentes momentos, tal como Robert Stake advierte:

[...] a veces encontramos datos significativos en un instante, pero generalmente la información importante se detecta porque aparece una y otra vez. Tanto la acumulación por categorías (*categorical aggregation*) como la interpretación directa dependen en gran parte de la búsqueda de patrones. Seguido, estos patrones ya se esperaban de antemano, provenientes de las preguntas de investigación, y sirven como esquemas para el análisis. Sin embargo, a veces estos patrones emergen de manera inesperada del análisis (Stake, 1995, p. 78, traducción Hirschfeld).

Principalmente hubo dos momentos importantes: en la primera fase, los hallazgos exigieron cambios en la herramienta conformada, ya que demostraban que desde una perspectiva de una evaluación formativa, los papeles de quien evalúa qué cambian. Como ejemplo, en la primera versión del esquema, los textos de los alumnos estaban del lado del alumno y las estrategias metacognitivas y

cognitivas del lado del docente. Sin embargo, durante el análisis se vio claramente que quien los evalúa es el otro participante en el proceso: aunque el docente proponga una estrategia, quien evalúa su eficacia será el alumno. También se detectó la necesidad de cambiar la punta superior del esquema, de *input* a ‘conocimientos previos’.

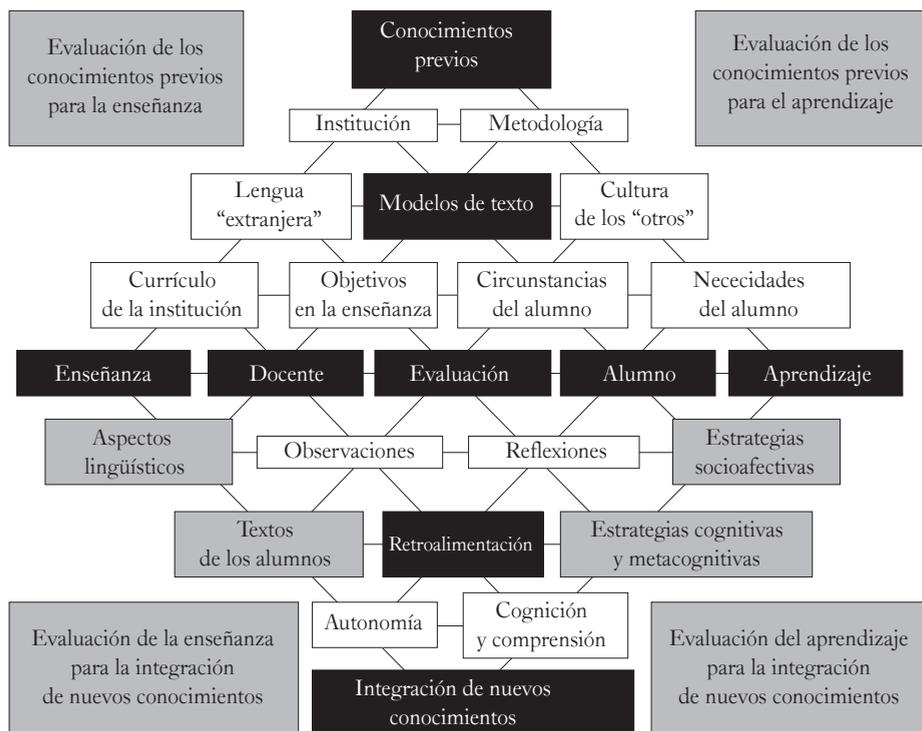
En la segunda fase, una vez que el esquema quedó ordenado según los primeros hallazgos, se cristalizaron cuatro funciones de la evaluación, divididas entre dos participantes, el docente y el alumno, y dos enfoques, uno hacia atrás, a los conocimientos previos, y otro hacia el futuro, a la integración de los nuevos conocimientos. De esta manera, el esquema final se presentó como lo muestra la Figura 1. Utilizando esta división, ahora se pueden explicar los hallazgos referentes a la mejora de la producción escrita.

Durante el análisis se encontraron muchos factores que afectan directa o indirectamente el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua, algunos muy generales y otros muy específicos para la producción escrita. A continuación se presentan algunos de los más interesantes en el contexto de la enseñanza de lenguas.

- *La evaluación de los conocimientos previos para la enseñanza.* En esta parte de los resultados, desde el punto de vista de la docencia, la falta de claridad en los objetivos de enseñanza desempeña un papel importante. No siempre es transparente para qué se enseña algo específico, ni para el docente, ni para el alumno. Si la finalidad del tema no se define de manera clara, el objetivo pierde relevancia. También se encontraron datos sobre la institución, específicamente sobre el plan de estudios. Los estudiantes necesitan cierta flexibilidad en los horarios, por ejemplo ofreciendo clases en módulos. Otro resultado sorprendente fue cierta incongruencia entre los resultados de exámenes y los conocimientos reales de la lengua. El hecho de que un alumno haya pasado un examen no significa que domina el contenido. Esta parte de la evaluación debería influir en la institución, en el currículo y en los objetivos de enseñanza, al mismo tiempo que mostraba la necesidad de involucrar a los alumnos en la evaluación de su aprendizaje.
- *La evaluación de los conocimientos previos para el aprendizaje.* Durante el análisis se encontraron niveles de conocimientos previos muy variados. De ahí se deduce la necesidad de individualizar el proceso de enseñanza-aprendizaje

FIGURA 1

*El esquema de la investigación con los hallazgos integrados*



de la escritura y de tomar los conocimientos reales del alumno como punto de partida. También se detectó la conveniencia de ofrecer información sobre diferentes tipos de texto, y proponer un análisis de las características textuales. Asimismo se considera que las tareas se deben entender como textos con un mensaje relevante, no como un simple ejercicio. Con respecto a la evaluación se requiere definir estándares de calidad, así como ofrecer las estrategias necesarias para inferir estos estándares. Aparte, también hacen falta estrategias para la comprensión intercultural.

- *La evaluación de la enseñanza para la integración de nuevos conocimientos.* Esta segunda fase de la evaluación, aquí desde la perspectiva docente, representa

la diferencia entre una evaluación sumativa, enfocada en la calificación de productos, y una evaluación formativa dirigida a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este contexto se detectó la necesidad de una adaptación de la enseñanza a los ‘conocimientos previos’ reales presentados por el alumno, dejando supuestos y programas hasta cierto punto de lado. Eso también significa establecer los objetivos de la enseñanza más allá de un plan de estudios fijado en un libro de enseñanza. En consecuencia, se requiere cierta habilidad crítica para distinguir las necesidades de aprendizaje en general, así como distinguir entre problemas que conciernen a todo el grupo y dificultades individuales. Y el punto más importante es aprender a dar y a recibir una retroalimentación adecuada. Un alumno necesita saber, en primer lugar, en qué punto de este camino que forma el aprendizaje se encuentra en este momento. En segundo lugar, necesita establecer metas alcanzables para decidir la dirección del camino. Y, como tercer punto esencial, necesita un guía que lo pueda orientar y apoyar en la planificación del camino, desde el primer lugar al segundo. Por eso, una buena retroalimentación es esencial.

- *La evaluación del aprendizaje para la integración de nuevos conocimientos.* No es una novedad que se necesita ‘saber aprender’, que el alumno requiere estrategias de aprendizaje, sin embargo, muchos alumnos carecen de ellas y, por lo menos en este curso piloto, éstas no se ofrecieron de manera adecuada. Pero también de las carencias se aprende: las estrategias metacognitivas como la planificación del trabajo, la administración del tiempo, la reflexión sobre metas, apoyan al alumno en su aprendizaje de una lengua extranjera –y en muchas otras circunstancias. Las estrategias cognitivas como buscar palabras clave, por ejemplo, facilitan tanto la comprensión como la comunicación. Además, las estrategias socioafectivas como aprender a pedir ayuda para hacerse entender son útiles para bajar el nivel de aprensión y disminuir el miedo a hablar. También se comprobó la necesidad de reflexionar sobre los errores: el alumno debe conocer el origen de los errores recurrentes y, en consecuencia, corregir, reajustar y reorganizar los esquemas existentes en los conocimientos previos. Por lo mismo, también del lado del aprendiente se observó la gran importancia de una retroalimentación adecuada y oportuna. El alumno mismo ha de detectar las necesidades para mejorar su aprendizaje, comunicarlas al docente y éste así podrá adecuar su enseñanza al respecto.

## Conclusiones

A partir de los hallazgos de la investigación se pueden contestar las preguntas que la guiaron. Con respecto a la influencia de la evaluación formativa sobre el desarrollo de la producción escrita en alemán como lengua extranjera se demostró que esta forma de evaluar regula tanto el aprendizaje como la enseñanza, principalmente por medio de una retroalimentación adecuada. Este intercambio de información permite que la interacción entre el sujeto, el alumno, con el objeto de estudio, la lengua meta, fuera apoyada y guiada mediante la observación de un tercero, en este caso el docente. Esta interacción dirigida permite primero la construcción de nuevos conocimientos y luego su aplicación en la producción escrita. También se confirmó que un factor que sin dudas puede fomentar la efectividad del aprendizaje es el uso consciente de las respectivas estrategias, tanto socioafectivas como metacognitivas y cognitivas.

Por otro lado, la continuidad de la evaluación permite observar el proceso de aprendizaje de cada alumno para así poder detectar oportunamente los avances o, en su caso, la falta de progreso y modificar la enseñanza. Para eso se requiere analizar los ‘conocimientos previos’ individuales y partir desde ahí, a pesar de cualquier supuesto contenido en el plan de estudio. Así se podrán revisar estos conocimientos previos y corregir, reconstruir y reorganizarlos de manera permanente.

Referente a los factores o funciones que fomentan la efectividad del proceso de enseñanza se debe subrayar la importancia de una corrección consciente de los errores y su posterior prevención reflexionada. Entre ambos, docente y alumno, se deben definir metas alcanzables, determinar los pasos a seguir y las estrategias a emplear. Para eso es imperante involucrar al alumno en la supervisión de su aprendizaje y en su evaluación, para que así logre auto-monitorear su desempeño así como autoevaluarse, comparando el trabajo con productos equivalentes auténticos.

## Referencias

- Guba, E. y Lincoln, Y. (1989). *Fourth generation evaluation*. CA: Sage.
- Hirschfeld, D. (2013). *Los efectos de una evaluación formativa sobre la producción escrita en alemán como lengua extranjera: una metaevaluación*. Tesis de maestría, México: Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, UNAM.
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Torrance, H. y Pryor, J. (1998). *Investigating formative assessment. Teaching, learning and assessment in the classroom*. Buckingham: Open University Press.

# La certificación de lenguas extranjeras y sus instrumentos de evaluación, reflexiones críticas

*María C. Dolores Serrano Godínez  
Rafael Bueno Rodríguez\**

El presente trabajo expone algunas reflexiones que permiten vislumbrar el estado actual de la certificación de las lenguas extranjeras en general, así como en el caso particular de la UAM-Azcapotzalco. Presenta además una crítica a los procesos de evaluación utilizados para dicha certificación y los inconvenientes que estas medidas institucionales provocan en el ámbito de la educación superior. El tema de la certificación de lenguas extranjeras en las universidades va de la mano de los instrumentos de evaluación o exámenes que suelen usarse para llevarla a cabo. Este trabajo ofrece algunas reflexiones sobre estos dos temas y sus implicaciones para los estudiantes y las instituciones educativas.

## **Introducción**

La cultura griega clásica que va del siglo VIII a.C. al siglo VI d.C. es considerada el referente más importante en la creación de cultura en esos siglos y la que proveyó los cimientos de la cultura occidental moderna; sin embargo, según Durkheim: “Los grados y los exámenes son de origen reciente; la antigüedad no conoció nada parecido. Entonces se iba a escuchar a un maestro porque

\* Coordinación de Estudios de Lenguas Extranjeras, UAM-Azcapotzalco.

era sobresaliente y sin que su valor fuera certificado por títulos académicos” (Durkheim, en Díaz Barriga, 1996:50).

Judges ubica el origen de las universidades en el periodo medieval, comúnmente ubicado entre los años 1066 y 1485. En sus inicios las universidades no tuvieron los espacios de una universidad moderna. Las cátedras se podían llevar a cabo en espacios públicos, a donde acudían los discípulos, en este sentido, la universidad la constituían el conjunto de individuos (Judges, en Díaz Barriga, 2000, pp. 31-48). Según Rashdall Hastings (1895; 1987), las universidades más antiguas surgieron de manera espontánea como meras agrupaciones escolásticas y sin la necesidad del permiso de alguna autoridad. En estas condiciones, parece lógico que estos grupos de estudiosos no tuvieron necesidad de recurrir a la evaluación: los maestros y sus discípulos se reunían a aprender y la educación se desarrollaba sin la participación del Estado; en estas circunstancias, la acreditación no parece haber tenido razón de ser.

Con el paso del tiempo, hacia el siglo II d.C. los monasterios e iglesias dieron albergue a los maestros y discípulos; entonces se empieza a formar una estructura interna en lo que se puede considerar las primeras universidades. En esta época se buscó la forma de adjudicar a los candidatos el carácter de “idóneo” para aspirar a determinado puesto público o eclesiástico; así, agrupaciones escolásticas, formaron algo parecido a fraternidades de trabajo que ya mostraban interés en el logro de ciertas metas y en ejercicios de selección o pruebas para la promoción de los educandos.

Según Durkheim, tanto el término como el concepto *examen* aparecen en la Edad Media. En este tiempo la meta de los estudiantes era obtener la *maîtrise*, equivalente a la licenciatura actual, pues este periodo era la llave de entrada al gremio universitario como maestros. La *nación* o grupo al que pertenecía le otorgaba al postulante la autorización para dar su primera lección o *inceptio*, frente a miembros de su gremio, la Facultad de Artes. De modo que el inicio en la profesión de maestro era por medio de una lección inaugural, no hay indicios de algún examen. Para muchos alumnos este grado era un trámite hacia otros estudios como teología, medicina, derecho o alguna función eclesiástica.

La etapa inmediata anterior, *licence* o *licentia docendi* no era un grado universitario, era una autorización otorgada por un agente externo a la corporación escolástica. Existe la historia de que el canciller de Notre Dame, funcionario con reputación de autoritario y prepotente, tenía dentro de sus funciones la capacidad

de conceder *las licentias* y no siempre con criterios académicos e imparciales. La personalidad del funcionario fue determinante para que los maestros pugnarán por retirar este privilegio al canciller, después de todo tenían un argumento lógico: no había explicación para que las *licentias*, fueran adjudicadas por alguien ajeno al gremio de estudiosos. Al tomar el gremio académico el control de la expedición de la *licentia*, con el tiempo ésta se otorgó con base en un examen con cuatro sinodales y ya con esta formalidad la *licence* ocupó un lugar en el orden de los grados y se le dio entonces el nombre de bachillerato (Durkheim en Díaz Barriga, 2000, pp. 49-55).

Es en el siglo XVIII en la Universidad de Cambridge y en el XIX en la Universidad de Oxford cuando se empieza a pensar en formas de examinar que pudieran dar cuenta del rendimiento escolar. Como se esperaba que sólo un grupo pequeño de postulantes pudiera lograr el título o grado se ideó el *sistema de honores*, el cual era demandante y competitivo en exceso. Lo que estos exámenes medían era la habilidad para competir por el grado, no exactamente la preparación del alumno. Es en esta época que en las universidades de la Gran Bretaña se introduce el examen escrito y se inicia el distanciamiento de la tradicional argumentación oral (Judges, en Díaz Barriga, 2000, p. 39).

Como se mencionó, el examen hace su aparición en la obtención de grados a partir de una situación política imprevista: la reacción contra el hecho de que un servidor público, no académico, monopolizara la autorización para la obtención del bachillerato. Según puntos de vista críticos, con el paso del tiempo el otorgamiento de títulos académicos ha funcionado en las sociedades como instrumento de selección que bien ha permitido a la clase en el poder justificar las diferencias sociales y convencer a los desposeídos sin acceso a la educación de las razones de su situación. “No hay nada mejor que el examen para inspirar a todos el reconocimiento de la legitimidad de los veredictos escolares y de las jerarquías sociales que éstos legitiman” (Bourdieu y Passeron, en Díaz Barriga, 2000, p. 143).

En estas condiciones parece que los exámenes de certificación de lenguas en las universidades públicas en México, sin proponérselo, pueden contribuir a esta función de selección y eliminación, tema que hay que reflexionar.

## **Origen de la obligatoriedad de la lengua extranjera para lograr el título académico**

No hay mucha información a cerca de las razones que le dieron carácter de obligatoriedad al aprendizaje de una lengua extranjera en las universidades de México. Se pueden argumentar ampliamente las bondades de saber lenguas extranjeras y nadie puede objetar la necesidad de aprenderlas; no obstante, sería conveniente saber los argumentos que se esgrimieron para hacerlas un requisito para la titulación en las instituciones de educación superior mexicanas.

Paola Suárez (2008), investigadora del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), encontró un expediente referente a la certificación de lenguas extranjeras en la universidad en el Archivo Histórico del antiguo CESU fechado en 1872. En una carta dirigida al ministro de Justicia de Instrucción Pública, tres estudiantes de medicina le solicitan al funcionario ser eximidos de “los requisitos exigidos por la ley” en relación con el estudio del inglés, en virtud de no haber logrado la compatibilidad entre sus clases de medicina y los horarios “en las Escuelas Nacionales para su enseñanza”, la cual dice a la letra:

Hemos sido examinados y aprobados en todos nuestros cursos anteriores faltándonos únicamente, para llenar los requisitos exigidos por la ley, el estudio del inglés, que ya habríamos cumplido las horas señaladas en las Escuelas Nacionales si para su enseñanza fueran compatibles con nuestras ocupaciones en la medicina.

Suárez hace notar cuatro aspectos relevantes del contenido de esta carta:

- El requisito de tomar la clase de inglés era una ley.
- Se acreditaba por medio de cursos y no de un examen.
- Había escuelas externas a la Escuela de Medicina para tomar los cursos.
- La alta probabilidad de que los cursos fueran de cuatro habilidades.

La importancia de este documento radica en que se puede reconocer que a más de un siglo de distancia el requisito del inglés ya representaba una aspiración para las instituciones universitarias en la formación de sus alumnos, y a la vez,

un predicamento para algunos estudiantes, quienes como en este caso, tuvieron la esperanza de ser liberados de tal requisito.

Suárez reporta un vacío de información respecto a la historia de la certificación por muchos años y remite a 1966, año en el que se crea el CELE de la UNAM. En una entrevista concedida a la *Gaceta UNAM*, el director del Centro, licenciado José E. Salgado y Salgado, señala que el objetivo de su creación fue “dotar de un instrumento más de trabajo e investigación al estudiantado y al profesorado” (Suárez, 2008, p. 130), lo que sugiere que para este tiempo el CELE ya había adoptado una tendencia generalizada en la enseñanza de lenguas en aquel tiempo: el estudio del inglés para propósitos específicos o *English for specific purposes* (ESP).

En la década de 1970, el auge de los cursos (ESP) permeó a las diferentes instituciones educativas de educación superior y tanto UNAM como UAM dedicaron parte de sus recursos a la impartición de cursos de lectura en lengua inglesa. De hecho, la Sección de Lenguas Extranjeras de la UAM-Azcapotzalco (Selex) inició sus funciones con cursos ESP en 1975 y éstos tuvieron carácter de optativos, según obra en oficios de los archivos de la CELEX (1997, p. 8). Todo indica que su objetivo, como en la UNAM, fue de apoyo en el estudio y la investigación.

Con el creciente incremento de intercambios comerciales, académicos y culturales de México a escala internacional, se fortaleció la idea de la necesidad impostergable de la educación superior de integrarse a marcos internacionalistas que proponen “la creciente integración de la investigación, el uso del inglés como *lingua franca* para la comunicación científica y, de algún modo, para la educación superior a nivel mundial” (Altbach y Knight, 2007)

El documento CELEX (1997) señala que en 1992 los profesores de la Celex de la UAM-Azcapotzalco se dieron a la tarea de elaborar nuevos programas para los cursos de lenguas y, así, junto con los resultados de una encuesta aplicada a los alumnos y en busca de la consonancia con las nuevas políticas económicas, se decidió incorporar la enseñanza de las cuatro habilidades a la enseñanza de la lengua inglesa. El argumento que se esgrimió es el del imperativo de un manejo más amplio de la lengua inglesa por parte de los egresados de la UAM que les permita integrarse con éxito a la vida laboral.

Las investigaciones para implementar los cursos de cuatro habilidades fueron exhaustivas y rigurosas, según los reportes de archivo. Sin embargo, a más de 20

años de distancia es imperativo hacer una reflexión crítica que permita valorar los logros obtenidos. De inicio, se puede decir que, a pesar de los enormes esfuerzos realizados por las universidades tanto públicas como privadas, la infraestructura para proporcionar a los alumnos el manejo de lengua extranjera que exige la certificación es insuficiente. Las poblaciones estudiantiles rebasan la capacidad de los centros de lenguas para dar cabida a todos los aspirantes. Por ejemplo es sabido que diversas universidades privadas de prestigio aceptan como comprobante de certificación los diplomas TOEFL otorgados por institutos comerciales. La Celex acepta también este mecanismo, pero son pocos los alumnos que optan por este medio.

Hoy en día en la UAM-Azcapotzalco se ofrecen tres diferentes formas de acreditar el idioma para obtener la certificación y por lo tanto la titulación:

- Cursar y aprobar los tres niveles básicos a lo largo de la licenciatura.
- Presentar y aprobar el examen de cuatro habilidades “Certificación A”, el cual incluye los contenidos lingüísticos correspondientes a los tres niveles básicos de los cursos presenciales.
- Presentar un examen de comprensión de lectura con base en un texto auténtico en inglés relacionado con el área de estudio del postulante.

Según las observaciones de algunos alumnos en la UAM-Azcapotzalco, las siguientes condiciones dificultan cumplir el requisito de certificación:

- Limitaciones para lograr un lugar en los cursos presenciales debido a la enorme demanda estudiantil.
- Horarios incompatibles con sus materias y/o empleos.
- Carga excesiva de trabajo en sus carreras o empleos que hace que deserten, regresen y repitan este proceso varias veces.
- Falta de interés y/o habilidad para las lenguas extranjeras.

Por otra parte, un estudio de la Celex de la UAM-Azcapotzalco ha puesto a prueba la competencia en inglés adquirida por alumnos que han tomado los cursos presenciales. A cuatro grupos se les aplicó el Examen de Certificación A, y los resultados de este examen no correlacionan con los obtenidos por estos mismos alumnos en los cursos regulares.

Después de analizar los resultados el estudio concluye:

En primer lugar, existe una correlación baja significativa entre ambos exámenes que indica que las puntuaciones obtenidas en uno de los instrumentos (examen del nivel III de inglés) difícilmente corresponden a las obtenidas en el otro (Examen de Certificación A). En segundo lugar, el análisis de medias indica que, en tanto que en el primer examen (Inglés III) los estudiantes obtienen promedios de calificaciones marcadamente aprobatorias (correspondientes a B), los mismos estudiantes, al ser medidos con un instrumento que se señala fue diseñado para medir el nivel A2 del MCER, demuestran no cubrir dicho estándar (media reprobatoria de 4.4/10) (Cortés *et al.*, 2009).

Dicho procedimiento se aplicó en una segunda ocasión con resultados semejantes. Las interrogantes que surgen ante esta situación son:

- ¿Cuáles son las causas de la disparidad evidenciada en el estudio?
- ¿Qué papel desempeñan los procedimientos pedagógicos en estos resultados?
- ¿Hay causas ajenas a los exámenes y a los cursos impartidos que inciden en esta incongruencia?

El propio estudio señala:

Por otro lado, el hecho de que las puntuaciones obtenidas por cursos sean marcadamente superiores (casi el doble en promedio) a las obtenidas en el examen de certificación, mismo que en promedio se reprueba (estando éste último diseñado a partir de un estándar internacional), señala la pertinencia de revisar de manera cuidadosa tanto los programas actuales como los criterios de evaluación vigentes (Cortés *et al.*, 2009).

Cabe aclarar que en una tercera aplicación en los primeros dos trimestres de 2013, los resultados han mejorado ligeramente debido a una iniciativa de reforzar con ejercicios adicionales los aspectos gramaticales cubiertos en los tres niveles básicos. No obstante, el problema tiene que ser abordado con mayor profundidad. Por otra parte, los índices de reprobación de los exámenes de certificación solicitados por quienes no acuden a los cursos son muy altos.

Además de que quienes recurrentemente reprueban tales exámenes optan finalmente por inscribirse en los cursos presenciales, agudizando así el problema de la falta de cupo.

Esta situación, que infortunadamente no es privativa de la UAM-Azcapotzalco, tiene que analizarse y discutirse al interior del claustro de profesores. Es urgente tomar las medidas para enfrentar y resolver la problemática observada. No es posible seguir aplicando exámenes en tanto no se tenga información de las causas de reprobación, hacerlo puede estar propiciando una percepción negativa de la autoestima del alumno, de la valoración de los cursos impartidos y del papel institucional de la Celex.

Con el fin de indagar la percepción de los alumnos sobre procedimientos de certificación, se hizo un sondeo informal con dos grupos de alumnos que tomaron el Examen de Comprensión de Lectura Nivel 1. De las respuestas de los alumnos se desprenden los siguientes datos significativos:

- Hay coincidencia entre el 30% de alumnos que acreditaron este examen y el 30% que manifestaron no haber estudiado para tomarlo por haber aprendido el inglés desde niños.
- El 90%, cifra que incluye al 70% de alumnos reprobados, considera que el requisito de certificación es imperativo en el mundo globalizado actual.

El dato del 30% puede indicar que quienes aprueban el examen posiblemente recibieron su formación previa en escuelas bilingües desde niños, lo que pone en desventaja a quienes no tuvieron esa oportunidad. En relación con el dato de 90%, llama la atención que sea tan alto el índice de alumnos que considera que la certificación tiene que exigirse a pesar del alto índice de deserción a los cursos, los repetidos intentos fallidos por aprobar la certificación y los limitados logros evidenciados en los estudios mencionados.

Esta opinión puede tener varias causas que tienen que ser rigurosamente investigadas por todos los involucrados en los procesos de enseñanza/aprendizaje de la lengua inglesa. Se puede pensar en la influencia avasalladora de los países de habla inglesa en los diferentes ámbitos de la vida humana en el mundo; el impacto de la publicidad de la industria de la enseñanza del inglés que insiste en que el manejo de la lengua inglesa es fuente de ascenso en la escala económico-social, y otras como la quimera de que el inglés se puede aprender

hasta en cuestión de semanas. Sin embargo, debe haber estudios profundos, sin los cuales los resultados seguirán siendo los mismos.

Para J.W. Tollefson (1991) es necesario analizar las políticas lingüísticas de un país en referencia al ejercicio del poder del Estado y las consecuencias de tales políticas en la vida de los individuos, ya que es posible que éstas estén legitimando el dominio de algunos grupos sobre otros. En este sentido, si bien el Estado impulsa el aprendizaje de la lengua inglesa, pero las condiciones de enseñanza/aprendizaje y los exámenes son inaccesibles para una gran mayoría, entonces la certificación se podría estar convirtiendo en un filtro que impide el ascenso de un buen número de egresados universitarios y la justificación se hace obvia: no saben la lengua necesaria en el mundo globalizado.

Ante este panorama se considera que algunos de los temas que se deben discutir respecto a la certificación son:

- Si las clases de lenguas extranjeras se ofrecen con la intención de auxiliar a los alumnos en sus estudios, por qué razón los exámenes de certificación se pueden tomar al término de la carrera o incluso años después de haberla concluido; este hecho pone en duda su intención.
- La decisión del requisito parece no considerar que el aprendizaje de una lengua extranjera, cuando se es adulto, es una actividad que requiere de estudio, interés, disposición, constancia, dedicación intensos sin lo cual se va al fracaso (Wenden y Rubin, 1987).
- Las clases de lenguas extranjeras, suelen tener resultados óptimos cuando: los alumnos asisten a ellas por interés y su permanencia en los cursos es por decisión y no por presión. Hay muchos casos de alumnos destacados en sus carreras para quienes el inglés se torna una pesadilla al frenar su avance en sus carreras.

Como lo propone el estudio de correlación referido, en lo inmediato es urgente revisar los materiales de enseñanza hasta ahora usados; valorar los procedimientos de evaluación y explorar formas alternas. De igual manera es necesario atender a las observaciones de investigadores como: Wenden (1987), Gardner (1993) y Dornyei (2003), quienes han cambiado el foco de atención del análisis de los métodos de enseñanza y materiales didácticos a aspectos cognitivos, afectivos, motivacionales y sociales.

## Conclusión

La historia del examen indica que éste surge de luchas de poder y que a lo largo del tiempo se ha usado como una forma de seleccionar y eliminar. Con investigación e imaginación se puede hacer del proceso de evaluación un instrumento de aprendizaje, tal y como lo propuso el reconocido investigador Ralph Tyler (en Escudero, 2010).

Los resultados con la evaluación actual hacen pensar en una revisión profunda de los integrantes del proceso de enseñanza aprendizaje y posiblemente en formas alternas de evaluación. Las circunstancias actuales indican que es momento de valorar los resultados obtenidos a lo largo de este tiempo con el fin de detectar fortalezas y debilidades y proceder a modificar lo necesario. Algunas preguntas que habrá que responder son:

1. ¿Ha sido posible lograr las metas propuestas hace 20 años?
2. ¿Los logros han sido lo satisfactorio que se busca?
3. ¿Los alumnos que logran pasar los exámenes son competentes en su manejo de la lengua o solamente cumplen con un requisito?

No se puede permitir que la certificación se convierta en una especie de ritual que, lejos de apoyar, obstaculice la titulación de un gran número de alumnos. A continuación se hacen algunas propuestas que intentan, en lo inmediato, ofrecer a los alumnos alternativas que atiendan a sus necesidades, intereses e incentiven el aprendizaje de las lenguas.

### *Propuestas para fortalecer la certificación*

- Planificar en términos reales el número de alumnos que la Celex puede atender en los cursos presenciales, aprovechando al máximo el cupo ofrecido por inglés, francés y alemán.
- Para los diversos casos que argumentan imposibilidad de asistir a los cursos por diversidad de actividades, ofrecer cursos de lectura en línea, con asesorías periódicas. El CELE-UNAM ha puesto a disposición de la UAM un curso que han experimentado. O en su defecto habrá que instrumentarlos.

- Ofrecer algunos talleres con el sistema de aprendizaje individualizado SAI (como el que ya se lleva a cabo en matemáticas y otras materias en la UAM-Azcapotzalco) para quienes reconozcan que necesitan este tipo de apoyo.
- Hacer una evaluación y selección rigurosa de los materiales del Centro de Recursos y establecer vínculos entre éstos y los materiales de los cursos presenciales para efectos de reforzamiento de los temas de clase y uso adecuado de tales recursos.

Una vez que los alumnos vean que sus necesidades son atendidas no habrá excusa para desertar, incumplir y no aprovechar al máximo el esfuerzo que su *alma mater* hace para habilitarlos en el manejo de lenguas extranjeras.

## Referencias

- Altbach, Ph. y Knight, J. (2007). "The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities". *Journal of Studies in International Education*, Fall/Winter, núm. 11, pp. 290-305 [<http://jsi.sagepub.com>].
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (2000). "Eliminación y selección", en *El examen. Textos para su historia y debate*. México: Plaza y Valdés, pp. 119-148.
- Cortés, G. et al. (2013). "Estudio comparativo de instrumentos de evaluación de competencias básicas en inglés en la UAM-Azcapotzalco". *Signos*, 1, pp. 131-149.
- Dornyei, Z. (ed.) (2003). *Attitudes, orientations and motivations in language learning: advances in theory, research, and applications*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Durkheim, E. (2000). "Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas" en Díaz Barriga, A. (comp.). *El examen, textos para su historia y debate*. México: Plaza y Valdés.
- Escudero, T. (2010). *From tests to current evaluative research. One century, the XXth, of intense development of evaluation in education*. Enero 2012, de Relieve [[http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1\\_1eng.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1eng.htm)].
- Judges, V.A. (2000). "El examen de los exámenes", en *El examen, textos para su historia y debate*, México: Plaza y Valdés, pp. 31-48.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences*. Nueva York: Basic Books.
- Pérez, L. (1997). *Documento sobre la justificación de motivos concernientes a la reestructuración de los programas y planes de estudio de Lenguas Extranjeras en la UAM-Azcapotzalco*. México: UAM-Azcapotzalco.
- Hastings, R. (1895; 1987). *The Universities of Europe in the Middle Ages*, 3 vols. Oxford, Clarendon Press.

- Suárez, P. (2008). *Comentarios a la certificación de lectura en portugués como lengua extranjera en el CELE*. Tesis de Maestría, México: Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, UNAM.
- Tollefson, T. (1991). *Planning language, planning inequality*. Londres: Longman.
- Wenden A. (1987). *Learner strategies in language learning*. UK: Prentice Hall.

#### Referencias incompletas

- Díaz Barriga (1996:50)
- Díaz Barriga (2000)
- CELEX (1997, p. 8)
- Cortés *et al.* (2009)
- Wenden y Rubin (1987)

*Visiones y perspectivas en torno al estudio de las lenguas extranjeras en diversos contextos de México*, coordinado por Martha Beltrán Carbajal, Juan Gabriel Garduño Moreno, Ma. del Carmen Gómez-Pezuela Reyes, Anna V. Sokolova Grinovievkaya y Lucrecia Monleón Cebollada, número de la Colección Teoría y análisis de la DCSH de la UAM-Xochimilco, terminó de imprimirse el 2015. Edición e impresión: . El tiro consta de mil ejemplares más sobrantes para reposición.

