

Matices

REVISTA ELECTRÓNICA

EN LENGUAS EXTRANJERAS

Departamento de Lenguas Extranjeras,
Facultad de Ciencias Humanas,
Universidad Nacional de Colombia,
Sede Bogotá.

2019

e-ISSN 2011-1177



Motices

REVISTA ELECTRÓNICA

EN LENGUAS EXTRANJERAS



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE COLOMBIA

REVISTA ELECTRÓNICA MATICES EN LENGUAS EXTRANJERAS

Departamento de Lenguas Extranjeras
Facultad de Ciencias Humanas
Universidad Nacional de Colombia, Colombia
Carrera 30 N.º 45-03. Edificio 229
Teléfono 3165000 ext. 16778
revlenex_fchbog@unal.edu.co
ISSN: 2011-1177

Rectora

Dolly Montoya Castaño

Vicerrector de Investigación

Francisco José Román Campos

Vicerrectora Académica

Mónica Reinartz Estrada

Decana Facultad Ciencias Humanas

Luz Amparo Fajardo Uribe

Vicedecano de Investigación y Extensión

John Williams Montoya Garay

Director del Departamento de Lenguas Extranjeras

Rodolfo Suárez Ortega

Directora/Editora

Véronique Bellanger, *Universidad Nacional de Colombia - Sede Bogotá*

Cómité Editorial

M.Sc. Véronique Bellanger, *Universidad Nacional de Colombia - Sede Bogotá*

M.Sc. Martha Isabel Camargo Gil, *Universidad Nacional de Colombia - Sede Bogotá*

Ph.D. Rodolfo Suárez Ortega, *Universidad Nacional de Colombia - Sede Bogotá*

Editor invitado

Javier Hernando Reyes Rincón, *Pontificia Universidad Javeriana, Colombia*

Comité Científico

Ph.D. Paolo Torresan, *Universidade Federal Fluminense, Brasil*

Ph.D. Gernot Kamecke, *Universidad Humboldt de Berlin, Alemania*

Ph.D. Patrick Chardenet, *Peter Lang Editores Académicos Internacionales, Suiza*

Ph.D. María Emilia Montes, *Universidad Nacional de Colombia - Sede Bogotá*

Ph.D. Christian Ollivier, *Université de La Réunion, Francia*

Ph.D. Iván Padilla Chasing, *Universidad Nacional de Colombia - Sede Bogotá*

Ph.D. Alison Gourvès-Hayward, *Telecom Bretagne, Francia*

Ph.D. Harold Andres Castañeda Peña, *Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia*

M.Sc. Javier Reyes Rincón, *Pontificia Universidad Javeriana, Colombia*

Ph.D. Michael Kelly, *University of Southampton, Reino Unido*

Ph.D. Pierre Larrivé, *Université de Caen - Normandie, Francia*

Ph.D. Doris Patricia Fagua Rincón, *Universidad de Cartagena, Colombia*

Ph.D. Emmanuelle Huver, *Université François Rabelais - Tours, Francia*

Ph.D. Sébastien Lefèvre, *Universidad Gaston Berger, Senegal*
Ph.D. José Gregorio Parada Ramírez, *Universidad de Wasburn, Estados Unidos*
Ph.D. Reinhard Babel, *Servicio Alemán de Intercambio Académico, D.A.A.D., Colombia*
Ph.D. Nancy Agray Vargas, *Pontificia Universidad Javeriana, Colombia*
Ph.D. Alfonso Mejía Casas, *Universidad Nacional de Colombia - Sede Bogotá*
Ph.D. Claudia Helena Lombana Giraldo, *Universidad Nacional de Colombia - Sede Bogotá*
Ph.D. Enrique Sánchez Albarracín, *Embajada de Francia, Colombia*
Ph.D. Jessica Payeras Robles, *Université du Québec à Montréal, Canadá*
Ph.D. Oussama Naouar, *Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

Asistente Editorial

Camila Guzmán Peñuela, *Universidad Nacional de Colombia - Sede Bogotá*

Equipo técnico

Cindy Manuela López Contreras, *Universidad Nacional de Colombia - Sede Bogotá*
John Alexander Moreno Ramírez, *Universidad Nacional de Colombia - Sede Bogotá*
Carlos Andrés Lozano Ariza, *Universidad Nacional de Colombia - Sede Bogotá*

Correctores de estilo

Edwin Daniel Algarra, *Universidad Nacional de Colombia - Sede Bogotá*
Catalina Arias, *Universidad Nacional de Colombia - Sede Bogotá*
Paolo Torresan, *Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, Brasil*
Fabio Hugo Ortiz, *Universidad Nacional de Colombia - Sede Bogotá*
Alexandra Ramírez, *Universidad Nacional de Colombia - Sede Bogotá*

Diseño cubierta

Miguel Enrique Madrid Vertel, *ENSA - Paris La Villette, Paris, Francia*

Centro Editorial

Dirección del Centro Editorial: *Rubén Darío Flórez*
Coordinación editorial: *Jacqueline Torres Ruiz*
Coordinación gráfica: *Juan Carlos Villamil*
Diseño gráfico y diagramación: *Carlos Contreras*

Facultad de Ciencias Humanas

Ciudad Universitaria, ed. 225, sótano
Tel.: 3165000, ext. 16139, 16105
editorial_fch@unal.edu.co
www.humanas.unal.edu.co
Bogotá, D. C., 2020

Matices en Lenguas Extranjeras (MALE), número 13. ISSN 2011-1177. Páginas 8-361. Universidad Nacional de Colombia - Facultad de Ciencias Humanas - Departamento de Lenguas Extranjeras. Bogotá. <http://revistas.unal.edu.co/index.php/male>

TABLA DE CONTENIDO

- 8 Editorial: La importancia del estudio de caso en la investigación en lenguas extranjeras**
- 15 Enseñanza del alemán a personas ciegas**
Teaching German Language for Blind People
Ernesto Atahualpa Curmen Rojas
Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia
- 60 Second Language Class Planning: The Stages of Teaching-Learning as a Means of Promoting the Feeling of Pleasure**
La planificación de la clase de segunda lengua: las fases de la enseñanza-aprendizaje como medio para promover el sentimiento de placer
Aura Luz Duffé-Montalván
Université Rennes 2, Rennes, France
Cristian Valdez
Université Rennes 2, Rennes, France / Katholieke Universiteit Leuven (FunC), Leuven, Belgium
Saandia Ali
Université Toulouse, Jean Jaurès, CNRS CLLE-ERSS (UMR 5263), Toulouse, France
Leonardo Contreras-Roa
Université Rennes 2, Rennes, France
- 98 Experimento didáctico de conciencia y expresión narrativas para la clase de literatura en ELE SITA en el Caribe**
Didactic Experiment for the Development of Narrative Consciousness and Expression in the Spanish-as-FL Literature Class in the Caribbean
Rosana Herrero-Martín
The University of The West Indies (Cave Hill Campus),
Bridgetown, Barbados
- 129 El proceso de evaluación como herramienta de motivación en la asignatura de inglés: implementación y fortalecimiento de la habilidad lectora**
The Evaluation Process as a Motivational Tool in the English Subject: Implementation and Reinforcement of Reading Skill
John Osiris Frasser Vargas
Institución Educativa Bello Horizonte, Florencia, Colombia
Johana Andrea Moreno Cuellar
Institución Educativa Agroecológico Amazónico, El Paujil, Colombia

- 168 Disegno e risoluzione di una prova di comprensione della lettura a scelta multipla per studenti adulti di italiano lingua straniera**
Diseño y resolución de una prueba de comprensión lectora de opción múltiple para estudiantes adultos de italiano como lengua extranjera
Design and Resolution of a Multiple-Choice Reading Comprehension Test for Adult Students of Italian as a Foreign Language
Alejandra Platas-García
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México
Verónica Reyes-Meza
Universidad Autónoma de Tlaxcala, Tlaxcala de Xicohtécatl, México
J. Martín Castro-Manzano
UPAEP Universidad, Puebla, México
- 202 La formación de profesionales de lenguas extranjeras en las universidades en Argentina: entre la diversificación de la oferta y la hegemonía del inglés**
The Training of Foreign Language Professionals at Universities in Argentina: Between the Diversification of the Offer and the Hegemony of English
Gustavo Mórtola
Universidad Nacional Arturo Jauretche, Florencio Varela, Argentina
Mariano Montserrat
Universidad Nacional Arturo Jauretche, Florencio Varela, Argentina
- 236 Estudio de factibilidad para ofrecer un curso en un segundo idioma (inglés): casos de las Facultades de Ingeniería y Artes en la Universidad de Costa Rica (UCR)**
Feasibility Study to Offer a Course in a Second Language (English): Cases of Engineering and Arts at the Universidad de Costa Rica (UCR)
Walter Araya-Garita
Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica
William Charpentier-Jiménez
Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica
- 277 Le rôle des collègues stagiaires dans l'entretien d'autoconfrontation croisée : une analyse énonciative du discours en formation des enseignants de FLE**
El papel de los colegas en formación en la entrevista de autoconfrontación cruzada: un análisis enunciativo del discurso en la formación del profesor de FLE
The Role of Trainee Colleagues in the Self-Confrontation Interview: An Enunciative Analysis of the Discourse in the Training of the Teachers of French as a Foreign Language
Fumiya Ishikawa
Université Rikkyo, Tokyo, Japon
Université Paris III-Sorbonne nouvelle, Paris, France

300 ¿Concordia o colisión entre competencia intercultural e interculturalidad?

Concord or Collision between Intercultural Competence and Interculturality?

Martha Florez

RMIT University, Melbourne, Australia

Chantal Crozet

RMIT University, Melbourne, Australia

**332 Contrast as a Persuasive Strategy in Social Advertising:
A Case Study of Four Advertisings**

El contraste como estrategia persuasiva en la publicidad social: un estudio de caso de cuatro publicidades

Javier Hernando Reyes Rincón

Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia

Julia Marlén Baquero Velásquez

Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia

Editorial: La importancia del estudio de caso en la investigación en lenguas extranjeras

Cómo citar: Reyes-Rincón, J. H. (2019). La importancia del estudio de caso en la investigación en lenguas extranjeras. *Matices en Lenguas Extranjeras*, (13), 8-14. DOI: <https://doi.org/10.15446/male.n13.89922>
Este trabajo se encuentra bajo la licencia Creative Commons Attribution 4.0.

EL ESTUDIO DE CASO ES un método de investigación que se caracteriza por indagar en profundidad acerca de un fenómeno particular, lo que permite analizar las problemáticas y los objetos de estudio en su contexto real. Actualmente en la investigación científica, el estudio de caso:

es uno de los métodos más apropiados para aprender la realidad de una situación, en los que se requiere explicar relaciones causales complejas, realizar descripciones de perfil detallado, generar teorías o aceptar posturas teóricas exploratorias o explicativas, analizar procesos de cambio longitudinales y estudiar un fenómeno que sea, esencialmente, ambiguo, complejo e incierto. (Jiménez-Chaves, 2012, p. 143)

Sin embargo, como el método de estudio de caso se centra en el estudio de una sola persona, de un fenómeno único o de un pequeño grupo, ha recibido fuertes críticas y ha sido cuestionado en el campo científico, especialmente por los problemas relacionados con la fiabilidad y la validez de los resultados (Martínez-Carazo, 2006).

Vale la pena preguntarnos en este contexto cuál es la importancia del estudio de caso en los campos de estudio que se abordan en *Matices en Lenguas Extranjeras*, es decir, en el área de las lenguas extranjeras desde la perspectiva de la didáctica, la pedagogía, la investigación en lenguas, culturas y traducción, entre otras.

Para responder a esta pregunta, podemos retomar la analogía propuesta por Clear (1997, citado por Nelson, 2010), en la que compara el estudio de las lenguas con el estudio del mar:

It's like studying the sea. The output of a language like English has much in common with the sea; e. g. —both are very large...— and difficult to define precisely, —subject to constant flux, currents, influences, never constant— part of everyday human and social reality. [...]. It is not physically possible to take measurements and make observations about all the aspects of the sea we are interested in in vivo, so we collect samples to study in vitro. (p. 57)

En efecto, no es posible realizar una sola investigación que permita comprender todas las aristas, las problemáticas y las dificultades del lenguaje; se hace necesario entonces llevar a cabo estudios para comprender las diferentes particularidades de la utilización del lenguaje en un contexto determinado. El investigador en lenguas extranjeras debe tomar «muestras» de la lengua para realizar estudios *in vitro* de ese objeto de estudio inmenso que es el lenguaje. En palabras de Reyes (2016) «este tipo de estudios se enfoca generalmente en fenómenos muy particulares de las lenguas y optan por la recolección y el análisis de datos en contextos específicos para describir y analizar elementos únicos de esos entornos» (p. 1).

Para proponer una respuesta al interrogante planteado, podemos afirmar que el estudio de caso como método de investigación ha adquirido un valor preponderante en nuestro campo. El debate sobre la validez y la fiabilidad de sus resultados debe ser superado: es claro que dichos resultados son particularistas y no tienen pretensiones de generalización, aunque pueden ayudar a corroborar, refutar y generar hipótesis y teorías más universales. Por supuesto, la aplicación del método debe hacerse

de manera rigurosa, con un diseño adecuado de la investigación para garantizar la calidad y la objetividad de los resultados (Martínez-Carazo, 2006).

Y precisamente, encontramos en este número de la revista *Matrices en Lenguas Extranjeras* ejemplos excelentes de investigaciones que buscan comprender fenómenos en sus contextos particulares.

En el eje de la enseñanza de lenguas extranjeras, vale la pena resaltar la investigación sobre la «Enseñanza del alemán a personas ciegas», que tiene como fin contribuir en el estudio de procesos didácticos que favorezcan el aprendizaje del idioma alemán en la población ciega. Los aportes de esta investigación muestran la necesidad imperante de tener en cuenta poblaciones con necesidades educativas especiales (como la ciega) en la adaptación de los procesos de planeación, diseño curricular y prácticas evaluativas. En este mismo eje, la investigación «Second language class planning: the stages of teaching-learning as a means of promoting the feeling of pleasure» examina cómo la didáctica y las estrategias pedagógicas pueden provocar en los estudiantes el placer de aprender después de haber seguido varias sesiones de clase. Dicha experiencia se llevó a cabo en la enseñanza del inglés y del español como lengua extranjera en el sistema universitario en Francia. El análisis cuantitativo de los datos deja traslucir que existe una relación entre una planificación estricta y el sentimiento de placer de los estudiantes durante el aprendizaje. Finalmente, el artículo «Experimento didáctico de conciencia y expresión narrativas para la clase de literatura en ELE sita en el Caribe» describe un experimento didáctico para la optimización de la expresión narrativa en español como lengua extranjera desarrollado recientemente con alumnos de Literatura Hispánica de la University of the West Indies, en la isla caribeña de Barbados. Se trata de un modelo de aplicación

didáctica que tiene como triple objetivo analizar los elementos subjetivos y afectivos de focalización narratológica que estructuran todo relato, así como crear conciencia entre nuestros alumnos del engranaje narrativo-neurolingüístico-emocional, y afianzar su propia expresión narrativa en español.

Por otra parte, se desarrollan investigaciones y estudios relacionadas con la evaluación de la habilidad lectora en lenguas extranjeras. Por ejemplo, el artículo «El proceso de evaluación como herramienta de motivación en la asignatura de inglés: implementación y fortalecimiento de la habilidad lectora» tiene por objeto comprender los obstáculos que presentan los estudiantes al momento de abordar la competencia lectora en inglés y la correlación entre la motivación y la evaluación en el aula. Para ello, se aborda esta indagación principalmente desde una perspectiva mixta, haciendo uso de la investigación-acción donde participaron estudiantes del grado sexto de una institución educativa pública de Colombia. Por su parte, el trabajo «Disegno e risoluzione di una prova di comprensione della lettura a scelta multipla per studenti adulti di italiano lingua straniera» ofrece algunos elementos por considerar sobre el diseño y la resolución de pruebas de comprensión lectora de opción múltiple en italiano como lengua extranjera y está dirigido a los lectores interesados en la evaluación de estudiantes hispanoparlantes. Los autores aplicaron la prueba de comprensión lectora a 43 estudiantes de italiano con una edad promedio de 23,4 años, quienes poseían un nivel intermedio de conocimiento de la lengua. Los participantes obtuvieron más respuestas correctas (66,5 %) que incorrectas (33,5 %) y emplearon más la estrategia de eliminación para resolver la prueba que las otras estrategias.

El tercer eje temático de las investigaciones presentadas en este número se centra en la formación de futuros docentes de lenguas en contextos particulares. En primer lugar, el trabajo

«La formación de profesionales de lenguas extranjeras en las universidades en Argentina: entre la diversificación de la oferta y la hegemonía del inglés» analiza el estado de situación de la Universidad Nacional de Córdoba, la Universidad Nacional de Catamarca y la Universidad de Buenos Aires como casos paradigmáticos del grado de especialización en la formación de profesionales en lenguas extranjeras a través de la diversificación académica provista en las carreras de profesorado, traductores y licenciaturas. Además, se estudia cómo la autonomía universitaria y la capacidad para planificar y diversificar dicha oferta académica en función de objetivos estratégicos se enfrenta a un límite claro impuesto por la hegemonía del inglés, que reorienta recursos económicos, administrativos y logísticos más allá de la diversificación inicial de la oferta. En segundo lugar, se presenta el artículo «Estudio de factibilidad para ofrecer un curso en un segundo idioma (inglés): casos de las Facultades de Ingeniería y Artes en la Universidad de Costa Rica (UCR)» que pretende diagnosticar las condiciones institucionales, docentes, estudiantiles y de plan de estudios para analizar la posibilidad de ofertar un curso de la malla curricular en el idioma inglés ubicado en los planes de las carreras de las Facultades de Ingeniería y Artes en la Sede Rodrigo Facio de la UCR. El estudio concluye que, en su mayoría, tanto directores como estudiantes y docentes apoyarían un cambio curricular de esta naturaleza. Asimismo, la Escuela de Lenguas Modernas estaría dispuesta a apoyar y dar seguimiento a la enseñanza de idiomas a través de este proyecto. También se concluye que el nivel de inglés de la población estudiantil y el aspecto presupuestario son las dos razones principales que pueden obstaculizar esta idea.

Además, vale la pena resaltar el estudio «Le rôle des collègues stagiaires dans l'entretien d'autoconfrontation croisée : une analyse énonciative du discours en formation des enseignants

de FLE» en el que, a través de la «autoconfrontación cruzada», uno de los métodos más utilizados en el campo de la formación profesional, se busca beneficiar la capacitación de los docentes de FLE (francés como lengua extranjera) y promover la reflexión sobre esta. A partir de la metodología empleada, los autores le ofrecen la oportunidad al futuro docente de lenguas de objetivar no solo lo que sucedió en clase, sino también lo que él piensa al momento de la entrevista. Este otro punto de vista alienta al profesor entrevistado a darse cuenta de lo que no pudo haber notado solo en cuanto a lo que se dijo y se hizo en el aula. Para terminar, a propósito de la formación de futuros docentes de lenguas extranjeras, el estudio «¿Concordia o colisión entre competencia intercultural e interculturalidad?» propone una discusión para recapacitar sobre la entidad del conocimiento y su institucionalización. Desde un punto de vista epistemológico, se hace una breve reseña histórica entre los paradigmas que dominan tanto la competencia intercultural como la interculturalidad. Además, se aborda el común denominador en cuanto al hacer y no hacer en Australia y América del Sur respecto a la competencia intercultural e interculturalidad aplicables a la enseñanza de las lenguas extranjeras y las indígenas respectivamente. Para ello, los autores utilizan como referencia geolingüística lo que acontece al respecto en el estado de Victoria, en Australia, y Ecuador, en América del Sur.

Finalmente, junto con Julia Baquero, presentamos un estudio titulado «Contrast as a Persuasive Strategy in Social Advertising: a Case Study of 4 Advertisings» que analiza cuatro textos publicitarios en el que se utiliza el contraste como estrategia persuasiva en la publicidad social. En las publicidades analizadas el *contraste* aparece tanto en los signos verbales como en los no verbales, es decir, en el texto y en la imagen. A partir de allí, se identifican términos que contrastan y que permiten

ubicarlos en cuadrados semióticos para realizar el análisis. Los resultados muestran que, en este tipo de publicidades, existe un macro-acto exhortativo, compuesto por dos subactos, uno de petición y uno comisivo que está estructurado en una relación de causa-consecuencia. La estructura del acto comisivo genera una amenaza y funciona como un argumento del acto de petición.

Esperamos que los lectores de este número de *Matices* disfruten el contenido de estos trabajos en los que se abordan diversos tipos de problemáticas relacionadas con las áreas de conocimiento propuestos por la revista. Todos estos estudios tienen en común el hecho de abordar fenómenos en contextos específicos para lograr una comprensión más holística del lenguaje y de la enseñanza de lenguas extranjeras. Los investigadores lograron recolectar «“muestras” de la lengua para realizar estudios in vitro de ese objeto de estudio inmenso que es el lenguaje».

Javier Hernando Reyes Rincón

Editor Invitado

Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia

REFERENCIAS

- Jiménez-Chaves, V. E. (2012). El estudio de caso y su implementación en la investigación. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 8(1), 141-150.
- Martínez-Carazo, P. C. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, 20, 165-193.
- Nelson, M. (2010). Building a written corpus. En A. O'Keeffe & M. McCarthy (Eds.), *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics* (pp. 53-65). Routledge.
- Reyes, J. H. (2016). Editorial. *Matices en Lenguas Extranjeras*. DOI: <https://doi.org/10.15446/male.n10.68362>

Ernesto Atahualpa Curmen Rojas*
Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia

Recibido: 29 de noviembre de 2018 Aprobado: 29 de mayo de 2020

Cómo citar: Curmen Rojas, E. A. (2019). Enseñanza del alemán a personas ciegas. *Matices en Lenguas Extranjeras*, (13), 15-59. DOI: <https://doi.org/10.15446/male.n13.89607>
Este trabajo se encuentra bajo la licencia Creative Commons Attribution 4.0

RESUMEN

La experiencia investigativa que se presenta a continuación tiene como fin contribuir en el estudio de procesos didácticos que favorezcan el aprendizaje del idioma alemán como lengua extranjera en población ciega. Este tipo de población tiende a ser relegada en muchos ámbitos, no solo académicos, sino profesionales, por la escasa capacitación docente, así como por la falta de adecuación de los contenidos educativos, del currículo, del sistema evaluativo y de los espacios de aprendizaje. También influyen presuposiciones de ciertos grupos sociales o la indiferencia e irrelevancia que se ejerce sobre el que tiene condiciones sensoriales diferentes, obstáculos que la población mencionada debe sortear constantemente. Por ello, esta investigación de carácter mixto nació como una posibilidad de asumir el reto de trabajar con personas ciegas que requieren elementos pedagógicos y didácticos que van más allá de los que usualmente se enseñan en las carreras de filología. En la experiencia investigativa se utiliza el sistema de escritura braille como punto de apoyo principal para el desarrollo de las sesiones, cuyos contenidos se estructuraron de acuerdo con las cuatro habilidades sugeridas por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER): comprensión oral, comprensión escrita, producción escrita y producción e interacción oral. Asimismo, se realizó un examen que evaluó estas habilidades comunicativas al final de las sesiones con los estudiantes participantes de esta investigación, evidenciando que el conocimiento del idioma alemán puede ser altamente accesible para la población que tiene limitación visual. Los aportes de esta investigación muestran la necesidad imperante de tener en cuenta a poblaciones con necesidades educativas especiales (como la ciega) en la adaptación de los procesos de planeación y diseño curricular, así como en las prácticas evaluativas. Este trabajo también amplía el marco de acción en la enseñanza de lenguas extranjeras dada la escasa investigación que existe alrededor de esta temática.

Palabras clave: *alemán como lengua extranjera, Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, población ciega, sistema de escritura braille.*

ABSTRACT

The following educational experience aims at contributing to the study of learning processes that promotes language acquisition of German for the blind population. Academic and professional sectors tend to ignore this population with special educational needs, probably caused by limited teacher training, the inadequacy of educational contents, curriculum, educational system and learning spaces. Here the false presuppositions of some social groups or the indifference and the irrelevance exerted on those who have different sensory conditions are obstacles that the mentioned populations must dodge constantly. Hence, this research of a mixed nature arose as an opportunity to take the challenge of working with populations that require pedagogical and didactic conditions that go beyond of what is taught in the various bachelor's degree programs. The Braille system is used in this teaching experience as a point of support for the development of the sessions, whose contents were structured according to the four skills suggested by the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR): Listening, Reading, Writing and Speaking. Furthermore, an exam was developed to evaluate these communicative skills, showing that the knowledge of the German language may be highly accessible to blind people. The contributions from this research show the imperative need to take into account the population with special educational needs (such as the blind population) on the adaptation of the planning process, curriculum design and evaluation practices. This work expands the action framework in the field of language teaching given the limited research around this issue.

Keywords: *Blind population, Braille writing system, Common European Framework of Reference for Languages, German language.*

LAS PERSONAS CON CEGUERA TIENEN el derecho como ciudadanos a acceder a la educación superior de calidad. Sin embargo, muchas veces existen barreras debido a la falta de cualificación y capacitación docente para afrontar los retos que supone la enseñanza de una lengua extranjera a estudiantes que aprenderán sin el sentido de la vista. Entre las preguntas que pueden surgirles a muchos de estos docentes e investigadores se encuentran las siguientes:

- » ¿Qué procesos didácticos favorecen el aprendizaje del idioma alemán en la población ciega?
- » ¿Qué condiciones y características pueden tener los espacios de inclusión para la enseñanza del alemán a población ciega?
- » ¿Cómo fomentar el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora y producción escrita en alemán a través del braille?
- » ¿Qué adaptaciones evaluativas contribuyen al aprendizaje del alemán en población ciega?

Según el penúltimo Censo en Colombia, de las 41 millones de personas censadas, 2 632 255 contaban con por lo menos una discapacidad. De ese número 1 143 992 personas sufrían de limitación visual (Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE], 2006)¹. Es decir, de cada 100 colombianos con discapacidad, 43,5 tenían limitaciones permanentes para ver. Se trata de colombianos que potencialmente podrían formar parte del mundo académico, laboral y, por qué no, del Departamento de Lenguas de la Universidad Nacional de Colombia. En el 2016,

1 Hay que tener en cuenta que se llevó a cabo un censo más reciente, después de catorce años de realizado el penúltimo censo en Colombia. Los resultados de este nuevo censo hasta ahora están saliendo a la luz, por lo que es de esperarse que los datos aquí presentados tengan variaciones con respecto a lo que se presente en un futuro próximo.

la Universidad Nacional (sede Bogotá) contaba con 51 estudiantes en condición de discapacidad, de los cuales 20 padecían limitación visual (anexo 1). Este grupo de estudiantes era el tipo de población con diversidad funcional con mayor cantidad de estudiantes activos, superando la cantidad de estudiantes con dificultades motrices, auditivas y cognitivas entre otras.

La educación asociada a poblaciones con diversidades y diferencias sensoriales (como es el caso de los ciegos o los sordos) usualmente presenta situaciones de inequidad, debido a que no se da en las mismas condiciones y facilidades que para la población regular que asiste a las aulas (cf. Calderón, 2014). Por ello, es usual que haya menos acceso al conocimiento, más bajos resultados y, a futuro, condiciones laborales desfavorables para este tipo de poblaciones. Por esta razón, se ve la necesidad de encontrar estrategias que viabilicen el aprendizaje de una segunda lengua (L2, como el idioma alemán) en estudiantes ciegos.

Teniendo en cuenta los trabajos realizados por investigadores que ya han ahondado en temas de inclusión y enseñanza de lenguas extranjeras, se encuentran algunos que destacan no solo por su rigurosidad, sino por la aseveración de las aptitudes lingüísticas en estudiantes ciegos, como es el estudio realizado por la profesora española María Eugenia Santana (2013): *La aptitud lingüística en estudiantes ciegos*. En dicho trabajo se exponen algunas de las aptitudes lingüísticas que desarrollan los estudiantes ciegos para compensar su falta de visión. El objetivo fundamental es averiguar si las personas ciegas muestran una aptitud lingüística más alta que la población regular gracias a las habilidades cognitivas que desarrollan para suplir la falta de visión. Este trabajo sirvió para analizar qué tan importante es tener una competencia razonable del estudiante ciego en su lengua materna (L1) para poder ser aprendiz de una lengua extranjera (L2), con las condiciones metodológicas y pedagógicas adecuadas.

Un elemento para destacar al momento de analizar los trabajos o artículos de investigaciones precedentes es que la gran mayoría se encuentran orientados al idioma inglés con aportes didácticos o discusiones en torno a mejoras en cuanto a la educación inclusiva. Resaltamos en ese sentido el trabajo de Galetová (2012): *Lesson Planning for Visually Impaired Students of English*, en el que se exponen varias propuestas metodológicas y consejos muy útiles al momento de enseñar inglés a estudiantes ciegos. Asimismo, el trabajo de Suárez-Rodríguez (2009): *Recursos didácticos para la enseñanza de inglés, aplicables al alumnado con deficiencia visual*, ayuda a identificar las dificultades para el estudiante ciego a la hora de aprender una lengua extranjera.

El hallazgo del libro *Lernen mit anderen Sinnen*, escrito por la docente alemana Anette Strammel (1998), fue de gran utilidad no solo porque está en la lengua nativa de la autora, sino porque ella sobrelleva la condición de ceguera, lo que adquiere bastante relevancia en este estudio. Además de ofrecer sólidos aportes conceptuales y metodológicos, también nos dio aportes de primera mano a través de la entrevista que le pudimos hacer a esta autora, quien pone en discusión la manera actual en que se desarrollan las clases de lenguas extranjeras de alemán con estudiantes ciegos.

La contribución de Jiménez-Guiza (2016), en el entorno del Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional, viabiliza la posibilidad de implementar un seminario de competencias docentes en educación inclusiva con énfasis en población en condición de discapacidad física que se ofrecería a las tres carreras: Alemán, Francés e Inglés, de dicho departamento. Este seminario promovería, desde la reflexión y discusión, la formación de estudiantes que se comprometan a construir modelos educativos inclusivos y, asimismo, generar

una propuesta de intervención en la universidad que sensibilice a la mayoría de sus miembros sobre la importancia de pensar en un campus incluyente.

Vale la pena destacar lo que se viene gestando en otras universidades públicas como la Universidad Distrital Francisco José de Caldas desde hace varios años, con su Proyecto Académico Transversal de Formación de Profesores para Poblaciones con Necesidades Educativas Especiales (NEES), cuyos espacios de formación ayudan a los futuros docentes de cualquier licenciatura a establecer una interacción pedagógica acorde con poblaciones que requieren adecuaciones didácticas por sus condiciones y necesidades especiales². Desde esta dinámica de formación han surgido varios trabajos de grado en los que los futuros profesores de diversas licenciaturas se preocupan por el trabajo con poblaciones con necesidades especiales como la ciega (cf. Vera & Poveda, 2016; Vallejo, 2013; Rodríguez & Álvarez, 2016, entre otros).

Teniendo en cuenta estos antecedentes investigativos y la importancia del tema, es posible establecer, entonces, el objetivo principal de este trabajo: contribuir en el estudio de procesos didácticos que favorecen el aprendizaje del idioma alemán en población ciega. Para ello, se presentan modelos de propuestas didácticas a través de actividades en braille y se muestra un análisis y comparación evaluativa de los resultados de exámenes finales aplicados a estudiantes ciegos y a estudiantes regulares, de acuerdo con los lineamientos básicos propuestos por el Marco Común Europeo de Referencia (MCER). Estos resultados permiten evidenciar que el nivel de aprendizaje de un estudiante ciego para aprender una lengua extranjera como el alemán, sin

2 Véase: <http://www.udistrital.edu.co:8080/web/formacion-de-profesores-para-poblaciones-con-necesidades-educativas-especiales/>

conocimiento previo, puede ser igual o superior al de cualquier estudiante regular que no tenga ceguera o limitaciones visuales.

MARCO REFERENCIAL

El presente marco referencial permitirá una mejor comprensión de los conceptos clave utilizados a lo largo de este trabajo: *educación para todos y población con limitación visual, didáctica de la enseñanza de lenguas extranjeras, evaluación y lineamientos que da el MCER*. Esto, además, permitirá consolidar la estructura de la investigación.

Educación para todos y población con limitación visual

La política educativa en su discurso siempre ha tratado de ser incluyente, sobre todo con los más desfavorecidos, con la población vulnerable, con los discapacitados. Es así como vemos que en las últimas décadas hay un auge en el discurso por promover este tipo de educación, en el que surgen y se repiten términos como *educación inclusiva, educación en contextos de diversidad, educación integrada, educación y discapacidad*, entre muchos otros.

Este concepto de inclusión es delimitado a la luz de autores como Robert Aehnelt (2013) de la siguiente manera. Por un lado, la exclusión significa la separación entre personas que son capaces de estudiar y las que no lo son debido a sus condiciones físicas o psicológicas; además, la segregación es la separación y concentración de personas de acuerdo con sus capacidades o características; asimismo, la integración implica juntar a quienes estaban antes separados, pero en un estado de coexistencia en el que las personas en condición de discapacidad tienen que adecuarse a la estructura social ya predeterminada (Aehnelt, 2013).

Por otro lado, la inclusión significa la creación de medios y elementos que les permitan a personas en condición de discapacidad participar activamente en la sociedad de acuerdo con sus posibilidades. En ese orden de ideas, la educación inclusiva rompe el molde fijado y establecido desde años por la escuela tradicional y une a todos sus individuos de manera armónica en el mismo entorno.

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2017), la cifra aproximada de personas con discapacidad visual en el mundo es de 253 millones, repartidas entre: 36 millones de personas con ceguera y 217 millones con discapacidad visual moderada a grave; esta misma institución define la ceguera como la pérdida total o parcial del sentido de la vista (OMS, 2017). Uno de los medios más comunes de acceso al conocimiento para las personas ciegas es el sistema de escritura braille. El braille está compuesto de seis puntos en relieve con un tamaño y un orden que permiten la facilidad al tacto. En el caso del idioma alemán, se cuenta con el modelo de la figura 1:

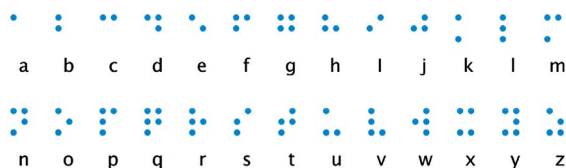


Figura 1. Alfabeto Braille. Recuperado de Stramel (2018a).

A diferencia del sistema español, en alemán simplemente se omite la «ñ» y se agregan las siguientes combinaciones (figura 2).

Para la representación de las cifras numéricas, solo hay que añadir otro signo antes del número correspondiente (figura 3).



Figura 2. Combinaciones braille especiales en alemán.
Recuperado de Stramel (2018b).

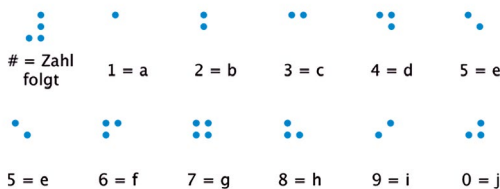


Figura 3. Cifras numéricas braille.
Recuperado de Stramel (2018c).

Desde el ámbito de las políticas oficiales se reconoce que las instituciones educativas no deben construir sus planes de acción tomando como eje fundamental la limitación visual de sus estudiantes, sino más bien tomar como base el conjunto de estrategias pedagógicas que se ofrecen a todos ellos, reconociendo las diversidades funcionales como la visual, para asumirlas como elementos más en la formación de la personalidad de los estudiantes. Asimismo, son las instituciones educativas los espacios en donde se reconoce la diferencia humana como una opción pedagógica para que el respeto y el reconocimiento del otro sea fundamental para la formación de un sujeto autónomo y participe en los procesos que le demanda la cultura y el país (Ministerio de Educación Nacional de Colombia [MEN], citado por Calderón, 2014).

Si bien este proyecto se enmarca en el aprendizaje de dos estudiantes ciegos de una lengua extranjera, vale la pena también indicar algunos de los retos propuestos por Calderón (2014)

para la formación de profesores que atiendan a personas con limitación visual:

- » Analizar y comprender tipos de limitación visual y, desde allí, proponer estrategias de participación y de apropiación de la discursividad oral y escrita para la persona con limitación visual.
- » Garantizar que los estudiantes sean promovidos en los niveles escolares adecuadamente.
- » Brindar las condiciones de accesibilidad tecnológica necesaria para la formación académica que requiere la población.

Teniendo como precedente esta contextualización, podemos acercarnos a algunos elementos de la didáctica de lenguas extranjeras imprescindibles en la comprensión del presente trabajo.

Didáctica de la enseñanza de lenguas extranjeras

Se puede hablar de una gran cantidad de factores y circunstancias que son relevantes al momento de aprender una lengua extranjera. Estos denominados factores pueden dividirse en dos: en primer lugar, se puede hablar de factores endógenos, cuyo último adjetivo significa que algo ocurre por causas internas, de modo que en esta área encontramos elementos como edad, motivación, actitud frente al proceso de aprendizaje y estilo propio de aprendizaje, entre otros; en segundo lugar, se puede hablar de factores exógenos como procedencia social e interacción (Rösler, 2012). Tanto los factores exógenos como los endógenos son elementos clave para tener en cuenta en cualquier sesión de enseñanza de lenguas extranjeras.

Otro elemento clave es la dimensión intercultural, ya que la cultura y la civilización que enmarcan un idioma son puntos importantes que no pueden faltar en una clase de lengua extranjera. La unión entre los temas gramaticales y la información

sobre una cultura extranjera posibilitan la preparación para las situaciones cotidianas, a las que cualquier aprendiz de un idioma podrá enfrentarse en la cultura meta.

Una vez clarificados los elementos didácticos que se tuvieron en cuenta para la planeación y estructuración de estas sesiones de alemán básico, es importante explicar que al trabajar con estudiantes con diversidades funcionales de cualquier carácter no es necesario reinventar la didáctica en sí, ni tampoco crear una «nueva manera» de abordar a los estudiantes con discapacidad, pues esto supondría, como lo sostiene Aehnelt (2013), procesos integrativos que seguirían separando a las personas con discapacidad de las personas «regulares» dentro de una misma comunidad. De lo que se trata es de crear las condiciones para que las personas discapacitadas participen en los mismos procesos educativos y culturales ofertados para toda la comunidad (cf. Calderón, 2014).

Uno de los aspectos importantes que se derivan de la didáctica de lenguas extranjeras tiene que ver con la evaluación, aspecto imprescindible en el desarrollo de la investigación.

Evaluación

El enfoque de este trabajo no se da simplemente en la inclusión de personas con discapacidad a espacios de aprendizaje del alemán, sino que busca evaluar el rendimiento presentado por estos sujetos de investigación al final de las sesiones presentadas. Por eso, es necesario delimitar la manera en que se evaluarán los contenidos aprendidos por los estudiantes, pues se debe velar por crear condiciones que permitan espacios equitativos y accesibles.

El reto de la inclusión educativa no supone simplemente una adecuación física de las instalaciones de centros educativos con sus respectivas señales en braille o facilidades para personas con discapacidad física como rampas o estructuras similares, sino

que sobre todo implica la reestructuración de currículos o planes académicos y, naturalmente, una adecuación del sistema evaluativo como se puede considerar desde Calderón (2014).

Los procesos evaluativos equitativos que se deben asegurar al trabajar con poblaciones con diversidades funcionales no deben plantearse como un paso necesario a seguir en una estructura de intercambio de información administrativa, sino como un espacio de autorreflexión, de diálogo, de reestructuración del derrotero planteado que, finalmente, debe enfocarse en la generación y consolidación de conocimiento del estudiante. Por ello, se tienen en cuenta los lineamientos que da el MCER, que es el documento que fija los criterios evaluativos en lo que tiene que ver con habilidades y procesos indispensables en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Lineamientos que da el MCER

Para nuestra investigación, fue necesario establecer desde un principio los objetivos que los estudiantes participantes llegarían a alcanzar una vez finalizadas las sesiones de alemán y las horas de estudio autónomo. Pensamos que una fuente confiable que podría delimitar dichos objetivos en este trabajo sería el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Cada planeación de clase o «Lehrskizze» fue hecha de acuerdo con los criterios establecidos para la consecución de los objetivos de aprendizaje del nivel A1 o el nivel «Acceso».

Este nivel, también denominado por otros autores como «introductorio», corresponde a la primera división del nivel inicial de «A», en el cual se espera que una persona posea las siguientes habilidades:

Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse

a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar. (Consejo de Europa, 2002, p. 26).

Es así como nos enfocamos en este primer nivel A1 que plantea el MCER, porque al ser un nivel inicial sienta bases firmes para el aprendizaje de alemán a estudiantes que nunca han tenido contacto con este idioma.

METODOLOGÍA

Perspectiva metodológica y sujetos participantes en la investigación

La perspectiva que sigue esta investigación es de corte cualitativo de carácter exploratorio, basada en estudio de caso, ya que implica un proceso de indagación que se caracteriza por el examen sistemático y en profundidad de casos de entidades sociales, y por la libre escogencia de estos sujetos de estudio y de sus escenarios reales (Barrio et al., 2017).

En el presente trabajo, dos alumnos ciegos que se dispusieron a aprender un nivel de alemán básico A1 fueron considerados los casos de interés para este estudio, en el que se puede encontrar concordancia con parámetros de descripción, heurística e induktividad (Pérez-Serrano, 1994). Cabe anotar el carácter mixto que deviene en la investigación a través de datos de corte cuantitativo, como el análisis estadístico de las evaluaciones finales presentadas por los sujetos de investigación.

Como se puede ver en la tabla 1, los dos participantes ciegos de esta investigación desarrollaban sus actividades académicas en la

Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, sede Bogotá³. Ninguno de los participantes contaba con algún conocimiento previo del idioma alemán.

A lo largo de esta investigación fue necesario trabajar con tres grupos. El primer grupo estuvo conformado por los dos estudiantes ciegos pertenecientes a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). El desarrollo de las seis sesiones de alemán básico se llevó a cabo individualmente en las cabinas tiflotécnicas de la UPN y cada una tuvo una duración de dos horas y media. En cada una de estas sesiones fue necesaria la adecuación de los contenidos pedagógicos al sistema de escritura braille. Tal adecuación jugó un papel fundamental para el trabajo de las habilidades de gramática, lectura, escucha, habla y, evidentemente, escritura.

El segundo grupo consistió en ocho estudiantes regulares, quienes participaron en los cursos de alemán ofrecidos por estudiantes de prepráctica de Filología Alemana en el semestre 2017-1 en la Universidad Nacional (sede Bogotá). Estos estudiantes contaron con diez sesiones de alemán de una hora y media cada una, y fueron dirigidos por el mismo investigador del presente artículo. Entre estos dos primeros grupos se realizó la comparación evaluativa final de las habilidades de producción escrita y producción oral.

3 A través del siguiente enlace: <https://mega.nz/#F!VuYCBIBI!HbQ2qUU-5QUPCXi8XkFYw8g>, el lector podrá tener acceso a las autorizaciones del uso de información de todos los participantes de esta investigación (estudiantes ciegos, entrevistados y participantes de las clases ofrecidas por los estudiantes de prepráctica.)

TABLA 1 Datos de los estudiantes ciegos.

| Información personal | Perfil 1 | Perfil 2 |
|--------------------------------|---|---|
| Nombre ⁴ : | Estudiante A | Estudiante B |
| Edad: | 30 años | 22 años |
| Sexo: | Femenino | Masculino |
| Universidad: | Universidad Pedagógica Nacional | Universidad Pedagógica Nacional |
| Carrera que estudia o estudió: | Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades: Español e Inglés | Licenciatura en Educación con Énfasis en Educación Especial |
| Tipo de discapacidad visual: | Congénita | Congénita |
| Residencia ⁵ : | Kennedy- Marsella | Barrio Palermo sur – Localidad Rafael Uribe |

Nota. Datos generales de los estudiantes pertenecientes al grupo de experimentación.

El tercer grupo se formó con seis estudiantes, quienes participaron en los cursos de alemán ofrecidos por estudiantes de prepráctica de Filología Alemana en el semestre 2017-2 en la Universidad Nacional (sede Bogotá). Estos estudiantes, quienes también contaron con diez sesiones de alemán de una hora y media cada una, estuvieron bajo la dirección de otro profesor, quien permitió que se aplicara el mismo examen que se utilizó con los estudiantes ciegos en el grupo de experimentación.

4 Se utilizarán seudónimos para respetar la privacidad de los sujetos de investigación.

5 Es importante mencionar las dificultades de transporte que tuvieron estos estudiantes diariamente, de las cuales pude ser testigo de primera mano. Lo que indica que hay dificultades de accesibilidad no sólo al aprendizaje, sino también en la movilización de una ciudad como Bogotá.

Entre este último grupo y el segundo se realizó la comparación evaluativa final de las habilidades de comprensión escrita y oral.

Para el abordaje de comprensión de lectura con el grupo de experimentación fue necesario, como ya se mencionó, la adaptación del material en formato braille.

Desde la primera sesión se fue familiarizando a los estudiantes con la correcta ortografía alemana, pero también con la similitud que podría tener para algunos idiomas ya conocidos por los estudiantes, como el inglés y el español (figura 4).

A lo largo de las sesiones también se presentaban expresiones de uso o «Redemittel» de expresiones fijas del día a día, que podían ser reproducidas por los estudiantes y que naturalmente eran de gran ayuda en la habilidad de producción oral (figura 5):

Por otro lado, para el desarrollo de las sesiones de alemán con los estudiantes regulares pertenecientes al segundo y tercer grupo, se tomó en cuenta el manual de alemán como lengua extranjera *Berliner Platz A1* (Lehmcke et al., 2009). Los audios de este manual fueron también utilizados con el grupo de experimentación para los trabajos de comprensión oral. En cuanto a la habilidad de producción escrita, el grupo de experimentación se diferenció de los demás grupos solamente en el medio en que presentaron sus textos, pues estos se hicieron en braille.

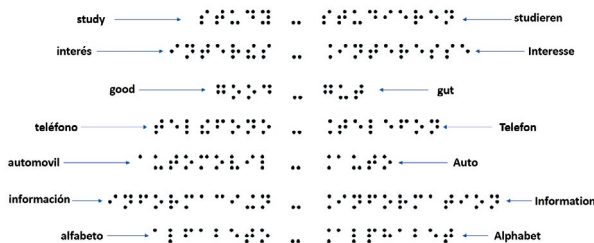


Figura 4. Similitudes entre idiomas.

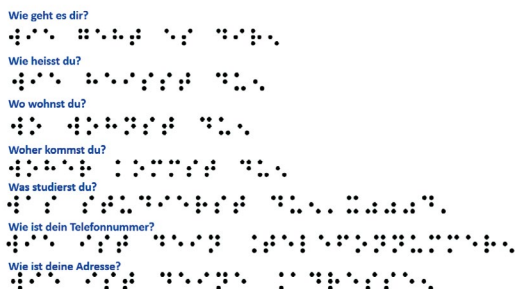


Figura 5. Expresiones idiomáticas.

Para el trabajo de habilidades gramaticales con el primer grupo, fue importante mantener un estilo de enseñanza en el que fueran los mismos estudiantes ciegos quienes descubrieran por su cuenta las reglas. Un ejemplo de esto fue el diseño de la actividad de conjugación de pronombres en la tercera sesión. En principio se les daba a los estudiantes un modelo de conjugación de los pronombres personales en presente con algunos verbos frecuentes como *wohnen*, *studieren* o *machen*, para que luego fueran ellos quienes intuitivamente describieran las desinencias necesarias para conjugar otros verbos como *arbeiten* y *kommen* (figura 6). La solución a este ejercicio podía hacerse tanto de manera oral como por escrito:

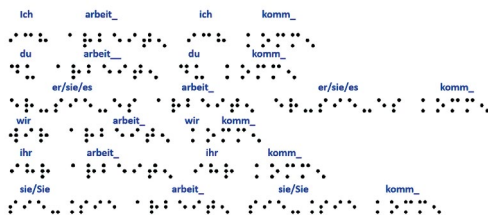


Figura 6. Desinencias de verbos regulares.

Instrumentos de recolección de datos

Entrevistas. Las entrevistas realizadas fueron semiestructuradas y construidas a partir de las categorías del marco referencial de esta investigación. Fueron también validadas a partir de los seminarios de investigación de la carrera de Filología Alemana realizados en el 2017, desde donde nace este trabajo. Surgieron dos tipos de entrevista. El primer tipo de entrevista se realizó con tres estudiantes ciegos de la UPN, de los cuales dos fueron los participantes activos de esta investigación. El objetivo de dicho ejercicio fue recolectar información sobre sus métodos de estudio y sobre las experiencias positivas o negativas que habían tenido a lo largo de su vida académica por la implementación o la falta de adecuación de los materiales de aprendizaje de lenguas extranjeras. Estas entrevistas fueron realizadas en las instalaciones de la UPN.

El segundo tipo de entrevista fue realizada a un experto en el tema de la enseñanza de lenguas extranjeras a estudiantes con necesidades educativas especiales. Para ello, se contactó a la docente alemana ciega Anette Strammell, radicada en la ciudad de Stuttgart, Alemania, para consultarla en el tema mencionado, ya que ella ejerce como docente de inglés a estudiantes ciegos. La modalidad de esta entrevista fue virtual.

Ambas formas de entrevista fueron registradas en audio y luego transcritas; tienen una duración promedio de 40 minutos. Es importante tener en cuenta que por cuestiones prácticas de espacio fue necesario guardarlas en un medio virtual y no anexarlas a este documento.

La entrevista virtual con la experta Anette Strammell fue fundamental para marcar un derrotero de los temas y de la metodología por tratar para las sesiones de alemán A1. Ella es autora del libro *Lernen mit anderen Sinnen* (1998), donde resalta la importancia de que las clases deben transcurrir como

con cualquier estudiante regular, aclarando siempre que la limitación es visual, mas no cognitiva: «Es wird auch so viele Besonderes darum gebaut. Ja, die Leute sehen nicht aber sie hören und sie sind ganz normal» (p. 21). Strammel (1998) alude también a la recursividad y creatividad que el docente que trabaja con poblaciones en condición de discapacidad debe explotar. Elementos como la voz al hacer un tono triste cuando se está explicando un adjetivo como *traurig*, o un tono más alegre y jovial cuando se explica el adjetivo *fröhlich*, son recursos simples y estratégicos que facilitarán una comprensión de vocabulario a estudiantes ciegos.

En consonancia, con lo que propone Strammel (1998), otra de las estudiantes entrevistadas (estudiante C), también ciega y de tercer semestre de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras Francés e Inglés de la UPN, expone en su entrevista la importancia que tuvo para ella el braille:

Para mí, el braille sí es fundamental por lo mismo, pues yo lo aprendí a una edad temprana y lo uso. Lo aprendí a los cinco años [...], muy temprano, y me ha permitido desarrollarlo y me gusta; entonces todos mis apuntes, todos los tomo en braille⁶. (Estudiante C, comunicación personal)

No solamente ella recalcó la importancia del braille en su proceso de aprendizaje. Los dos estudiantes que participaron en esta investigación también señalaron la importancia que ha tenido para ellos. Por un lado, la estudiante A menciona que no se puede aprender inglés si no sabe cómo se escribe: «Si no sabes leer, ni escribir, estás perdiéndote la mitad de la información». Por otro lado, cuando le preguntamos al estudiante

6 Se utilizarán seudónimos para respetar la privacidad de los sujetos de investigación.

B por sus métodos de tomar apuntes en clase y los beneficios que supondrían las nuevas tecnologías, comentó lo siguiente: «Francamente, a pesar de que hay nuevas tecnologías, nuevos avances, mi sistema innato con el que yo vivo, sueño, pienso, es el braille; todo lo hago en braille».

Adaptación de examen A1⁷. Con el fin de identificar los puntos por mejorar tras las sesiones de alemán que se llevarían a cabo con los estudiantes de esta investigación, se decidió adecuar un examen de alemán que comprendiera unidades temáticas correspondientes al nivel A1 según el mcer.

Considerar si los estudiantes han aprendido durante el proceso académico y si los vacíos conceptuales imposibilitarían la evaluación es una tarea por la que el docente que trabaja en pro de poblaciones vulnerables, como la ciega, debe velar. Por esa razón, en la quinta sesión se adecuó un simulacro del examen final. El resultado de este simulacro demostraría de una u otra manera los avances hechos por los estudiantes y sería también una prueba de suficiencia para que la sexta sesión y, por consiguiente, el examen final ocurriera.

La evaluación final en este trabajo se propuso como un indicador concluyente que revelaría los futuros puntos que reforzar para unas próximas sesiones. Del mismo modo, estas se compartieron con los estudiantes para que pudieran identificar sus dificultades en el proceso de aprendizaje de alemán como lengua extranjera. Los tiempos también se adecuaron y siempre se ofreció orientación y guía a lo largo del proceso evaluativo.

Grabaciones. Con el fin de recolectar todos los elementos necesarios para el análisis de esta investigación, fue necesario hacer grabaciones audiovisuales de cada una de las seis sesiones de

7 El modelo de este examen A1, así como la explicación en detalle de cada competencia comunicativa, se pueden encontrar en el apartado de anexos (anexo 2 y anexo 3).

clase, incluyendo el examen final. Ambos participantes estuvieron de acuerdo con las grabaciones, ya que la naturaleza de la investigación defiende, ante todo, una postura ética de transparencia en el uso y manejo de datos que se comparte con Vasilachis de Gialdino (2006). A través del enlace señalado⁸, se podrá tener un acceso general a todas las grabaciones audiovisuales.

RESULTADOS

A continuación, se expondrán los resultados del examen final aplicado entre el grupo de estudiantes ciegos y los otros dos grupos de estudiantes de prepráctica de Filología Alemana. Es importante aclarar que estos grupos contaron con una cantidad similar de horas de estudio (lectivas y autónomas) y que, asimismo, aceptaron que sus resultados fueran utilizados con fines investigativos.

Las siguientes gráficas se dan sobre un puntaje máximo alcanzable de 25 puntos por cada habilidad. La media de las habilidades de comprensión escrita y oral se tomó de seis estudiantes regulares⁹ y de dos estudiantes ciegos:

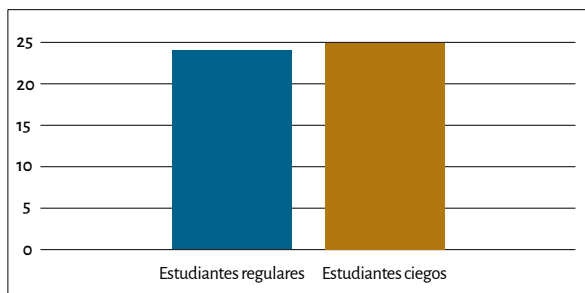


Figura 7. Habilidad de comprensión lectora.

⁸ <https://mega.nz/#F!YixQnZhR!G5rKXm-Xia3utATnhpwVtg>

⁹ Pertenecientes al tercer grupo de control.

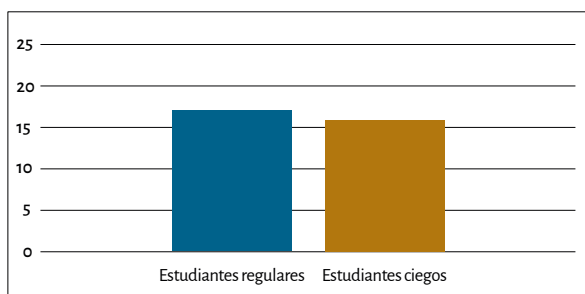


Figura 8. Habilidad de comprensión oral.

Es importante observar que el rendimiento de los estudiantes ciegos en el componente de comprensión escrita fue de 25/25, mientras que, en los estudiantes regulares, se dio un resultado general de 24/25 (figura 7). Para el caso de la comprensión oral, se encontró que los estudiantes ciegos tuvieron un puntaje de 12,5/25, mientras que los estudiantes regulares tuvieron un puntaje promedio de 15,1/25, lo cual no demuestra diferencias significativas en el dominio de ambos grupos en esta habilidad (figura 8). Ambos grupos evaluados presentan un rendimiento sobresaliente en la habilidad de comprensión lectora, demostrando concordancia con en el capítulo cuarto del MCRE, donde se establece como guía que los estudiantes deben ser capaces de comprender textos muy breves y sencillos, leyendo y comprendiendo palabras y frases básicas y corrientes como las que suelen aparecer en letreros o anuncios. En cuanto a la habilidad de comprensión oral, el rendimiento de ambos grupos fue aceptable, siendo más destacable el desempeño de los estudiantes regulares. La aprobación de esta habilidad implica en principio que ambos grupos lograron comprender discursos relacionados con números, cantidades, precios y horarios, que fueran lentos y que estuvieran articulados con

cuidado y con pausas suficientes para asimilar el significado (Consejo de Europa, 2002).

Para la evaluación de la habilidad de producción oral, se utilizó un par evaluador, cuyas estimaciones se tuvieron en cuenta para la valoración final. La media de la habilidad de producción oral se tomó de ocho estudiantes regulares¹⁰ y de dos estudiantes ciegos.

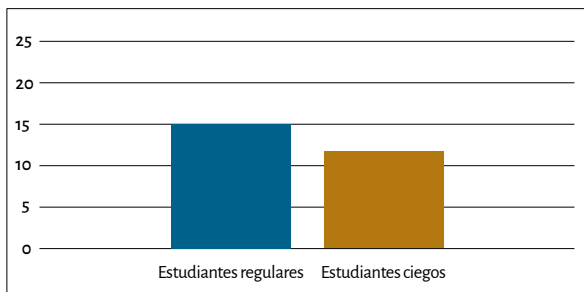


Figura 9. Habilidad de producción oral.

En esta habilidad el puntaje medio de los estudiantes ciegos fue de 16/25 y el de los estudiantes regulares fue de 17,25/25 (figura 9), lo cual demuestra similitud con los resultados de la habilidad de comprensión oral. Según la rúbrica especificada en el segundo anexo, ambos grupos cumplen con la tarea principal de poder presentarse a sí mismos de manera breve y concisa, cometiendo un par de errores gramaticales. En cuanto a su pronunciación se percibe una clara influencia de su lengua materna, pero es posible comprender sin mayores problemas los enunciados de los participantes.

Lastimosamente, en la evaluación de la habilidad de producción escrita, solamente un estudiante regular (figura 10) y un estudiante

¹⁰ Pertenecientes al segundo grupo.

ciego (figura 11) presentaron el diálogo correspondiente, por lo que no fue posible realizar una comparación estadística del rendimiento general. No obstante, pensamos que podría ser útil para el lector comparar ambos diálogos.

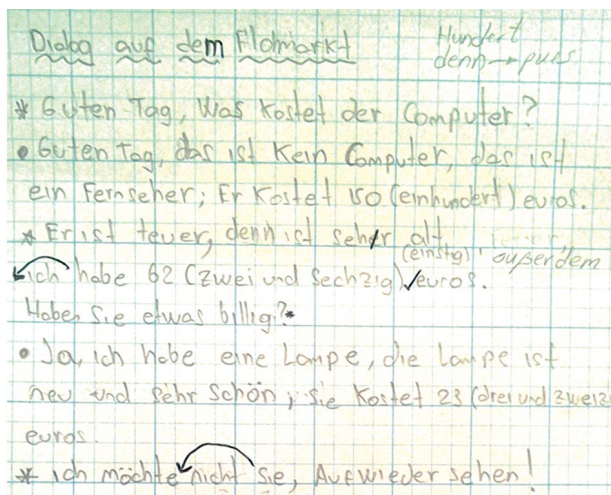


Figura 10. Diálogo de estudiante regular.

De manera interesante, se puede observar que se encuentran errores ortográficos en la producción del estudiante ciego, pero no aparecen errores sintácticos. El estudiante regular muestra menos errores ortográficos, pero sí algunos sintácticos. Ambos textos cumplen con el objetivo comunicativo propuesto en el segundo anexo, pues sus contenidos corresponden a una interacción breve entre un vendedor y un comprador y la extensión en ambos casos es adecuada. En cuanto a la precisión formal se puede notar que en términos generales logran implementar las estructuras aprendidas para formular preguntas y oraciones afirmativas que facilitan la comprensión global del texto.

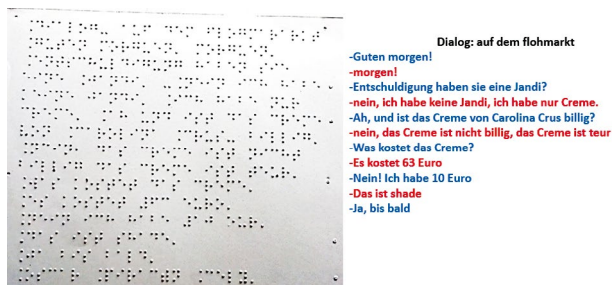


Figura 11. Diálogo de estudiante ciego.

Una vez expuestos los resultados, es posible formular la siguiente gráfica comparativa de las habilidades de comprensión oral, escrita y de producción oral (figura 12).

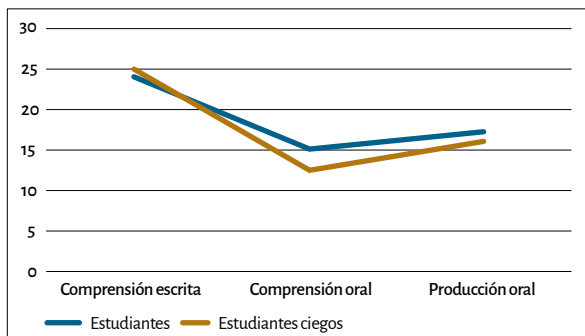


Figura 12. Media comparativa general.

Si tomamos el puntaje máximo alcanzable de 75 puntos en las tres habilidades evaluadas ya mencionadas, los resultados generales de los grupos de control serían los representados en la figura 13.

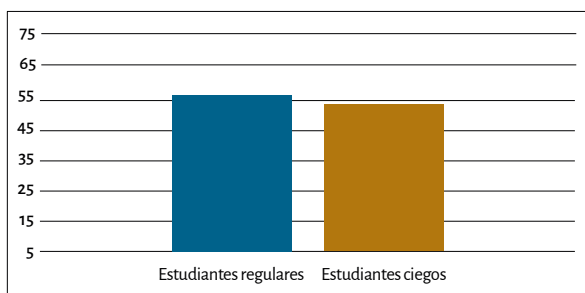


Figura 13. Resultados generales.

Los estudiantes ciegos obtuvieron un puntaje general en las habilidades de comprensión oral, escrita y producción oral de 53,5/75, lo que indica un porcentaje de aprobación del 71,3%. Por otro lado, los dos grupos de control combinados tuvieron un resultado general de en las habilidades anteriormente señaladas de 56,4/75, lo cual indica un 75,2% de aprobación.

Viendo los porcentajes anteriores, se podría decir que los grupos aprobaron el examen final con un rango de nota similar. No obstante, lo anterior no implica que este tipo de evaluación sea la más indicada para medir el aprendizaje definitivo de un idioma, es solo una de las muchas alternativas posibles.

Así mismo, es necesario tener en cuenta que hay perspectivas pedagógicas e investigativas que cuestionan las mediciones y los datos estadísticos, porque promueven una perspectiva educativa y evaluativa muy sesgada que tiende precisamente a discriminar a las poblaciones con menos posibilidades de acceso, con menos capital simbólico y a las que son más vulnerables (cf. Bustamante & Díaz, 2003; Rojas, 2018). Sin embargo, en el contexto en el que se maneja el aprendizaje de idiomas, es imprescindible tener en cuenta este tipo de mediciones.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Algo que pudimos comprobar a lo largo de estas experiencias educativas con los estudiantes participantes de esta investigación es que no es necesario reinventar la didáctica, ni tampoco el sistema evaluativo al trabajar con estudiantes ciegos. De lo que se trata es de adaptar los materiales de trabajo, los medios y las explicaciones de los docentes para que el acceso al conocimiento por medios no visuales sea también exitoso. Se trata de no subestimar a los estudiantes que sufren de una condición congénita o adquirida, pues cuando se subestiman sus capacidades de aprendizaje (por ejemplo, de una lengua extranjera), dándoles un rol más pasivo en el aula de clase, no teniendo en cuenta sus métodos de aprendizaje y apegándose a lo tradicional, es cuando se discapacita realmente a los estudiantes con diversidades funcionales.

También, de acuerdo con los resultados generales del examen final, la población ciega logró obtener resultados perfectos en las pruebas de comprensión escrita, así como un rendimiento medio muy cercano al de la población regular en las habilidades de comprensión y producción orales, indicando que, en términos generales, el resultado fue casi el mismo en ambos grupos de estudiantes. Esto podría indicarnos que el nivel potencial de un estudiante ciego para aprender una lengua extranjera como el alemán, sin conocimiento previo, es el mismo que podría tener cualquier estudiante regular. En realidad, algo que se pudo notar a lo largo de esta experiencia educativa es que, simplemente con un poco de creatividad por parte del docente para llegar a adecuar los materiales de trabajo de sus estudiantes ciegos, estos pueden lograr un impacto similar al que se tendría con el material gráfico de cualquier estudiante regular.

El principal reto que se debe afrontar es el de la adecuación del material de enseñanza de lenguas extranjeras, que como

quedó claro a lo largo de este trabajo se puede lograr en cuanto se tenga conocimiento del sistema que manejan los estudiantes ciegos. Un sistema que puede ser aprendido en dos o tres horas en grupos de estudio o colectivos de inclusión como el de la Universidad Nacional.

Sumado a lo anterior, también es importante resaltar que el docente que trabaje con poblaciones con necesidades especiales, como lo es la población ciega, necesita asumir cierta voluntad, disposición y sensibilidad que le permitan comprender las características de este tipo de poblaciones. No se puede atender a un grupo desde la base como si sus características fueran homogéneas, porque se puede llegar a acentuar la desigualdad y la inequidad. Esto no implica que se subestimen las capacidades de poblaciones con necesidades educativas especiales, ya que este estudio demostró que, con algunas ayudas didácticas y alguna dedicación de tiempo, los resultados de estudiantes ciegos pueden llegar a ser similares o superiores a los de la población regular.

Estamos de acuerdo en que una manera viable de poder solucionar la falta de capacitación docente y la adecuación de material para poblaciones con diversidades funcionales o necesidades educativas especiales en la Universidad Nacional es lo que propone Jiménez-Guiza (2016). Se trata básicamente de crear un seminario de inclusión dirigido a estudiantes de la Licenciatura en Filología e Idiomas, que abarque temas como la educación inclusiva, las necesidades educativas especiales, tipos de discapacidades y creación de proyectos educativos para personas con discapacidad. Generar conciencia en los futuros docentes desde las mismas asignaturas que ven en su programa curricular es un paso clave para avanzar hacia la equidad de conocimientos.

Finalmente, esperamos que lo aquí presentado sirva como guía para los docentes de alemán como lengua extranjera, quienes en sus clases podrían contar con estudiantes ciegos. Este

trabajo puede brindar el conocimiento básico sobre el tipo de materiales y herramientas que necesitan este tipo de estudiantes al momento de aprender un idioma y también puede servir como un aliciente para que futuros investigadores interesados en temas de inclusión, diversidad y diferencia puedan aportar y generar cambios desde la academia.

REFERENCIAS

- Aehnel, R. (2013). *Historische Schritte auf dem Weg zur Inklusion auf gesellschaftlicher Ebene*. <http://www.robtaehnel.de/index.php/bildung/inklusion>
- Barrio, I., Jiménez, J., Padín, L., Sánchez, P., Sánchez Mohedano, I., & Tarín, E. (2017). *El estudio de casos*. Métodos de investigación educativa. Universidad Autónoma de Madrid.
- Bustamante, G., & Díaz, L. G. (2003). *Factores asociables al desempeño de los estudiantes*. UNAL.
- Calderón, D. (Ed.). (2014). *Referentes curriculares con incorporación de tecnologías para la formación del profesorado de lenguaje y comunicación en y para la diversidad*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2006). *Censo general 2005 – Discapacidad personas con limitaciones permanentes*. <https://www.dane.gov.co/files/censo2005/discapacidad.pdf>
- Galetová, I. (2012). *Lesson Planning for Visually Impaired students of English*, (Tesis de maestría). Masaryk University, Brno (Czech Republic).


- Goethe Institut. (2013). *Goethe-zertifikat A1–Start deutsch 1*. 7 Auflage. München. http://www.goethe.de/pro/relaunch/prf/materialien/A1_sd1/sd_1_modellsatz.pdf
- Jiménez-Guiza, J. (2016). *Educación Inclusiva: Competencias pedagógicas para la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad: propuesta de un seminario dirigido a estudiantes de la Licenciatura en Filología e Idiomas de la Universidad Nacional de Colombia*, (Trabajo de grado). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá. <https://goo.gl/V6pXBa>
- Lehmcke, C., Rohrmann, L., & Scherling, T. (2009) *Berliner Platz 1 NEU–Lehr- und Arbeitsbuch 1 mit 2 Audio-CDs: Deutsch im Alltag*. Langenscheidt.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2017). *Ceguera y discapacidad visual*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/blindness-and-visual-impairment>
- Österreichisches Sprachdiplom Deutsch (ÖSD). (2017). *ÖSD Zertifikat A1*. <https://www.osd.at/en/?SIid=32&LAid=1&ARid=2>
- Pérez-Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Vol. I. *Métodos*. La Muralla.
- Rodríguez, P., & Álvarez, V. (2016). *Enseñanza de la lengua castellana a niños y niñas con discapacidad visual de ciclo II en aulas inclusivas, consideraciones desde la experiencia de la práctica docente en el colegio O.E.A.*, (Trabajo de grado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.
- Rojas, G. (2018). *Equidad y competencia: aproximaciones desde la educación pública*. (En proceso de publicación). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Rösler, D. (2012). *Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung*. J. B. Metzler Verlag. Auflage 2. Stuttgart. <http://doi.org/10.1007/978-3-476-05284-1>
- Santana, M. E. (2013). *La aptitud lingüística en estudiantes ciegos*, (Tesis doctoral). Universidad Complutense, Madrid, España.

- Stramel, A. (1998). *Lernen mit anderen Sinnen, Bildungsarbeit in der Zweitsprache Deutsch Konzepte und Materialien*. Editorial Sprachverband DfaA.
- Stramel, A. (2018a). *Das deutsche Braille Alphabet*. [Archivo PNG]. <http://www.braille-stuttgart.de/braille.html>
- Stramel, A. (2018b). *Umlaute und Satzzeichen*. [Archivo PNG]. <http://www.braille-stuttgart.de/braille.html>
- Stramel, A. (2018c). *Ziffern*. [Archivo PNG]. <http://www.braille-stuttgart.de/braille.html>
- Suárez-Rodríguez, I. (2009). Recursos didácticos para la enseñanza del inglés, aplicables al alumnado con deficiencia visual. *Gibralfaro. Revista de Creación Literaria y Humanidades*, 59. http://www.gibralfaro.uma.es/numerospub/numero_59.htm
- Vallejo, T. (2013). *Evaluación a didácticas de lenguaje para poblaciones diversas en el marco del proyecto Alter-nativa “referentes curriculares con incorporación tecnológica para facultades de educación en las áreas del lenguaje, matemáticas y ciencias, para atender poblaciones en contextos de diversidad” –Alfa III*. (Trabajo de grado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Vera, D., & Poveda, D. (2016). *El audiolibro como elemento didáctico para el desarrollo de la lectura en poblaciones en contextos de diversidad en el marco del proyecto “desarrollo didáctico y tecnológico en escenarios didácticos para la formación de profesores que acogen la diversidad: factores para su implementación y su validación en la UDFJC*, (Trabajo de grado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.

ANEXOS

Anexo 1: Carta de la facultad de Ciencias Humanas con información de la población en condición de discapacidad en la sede Bogotá.

Dirección de Bienestar Universitario
Vicerrectoría de Sede
Sede Bogotá



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE COLOMBIA

Bogotá, 24 de agosto de 2016 [B.DAI-958]

Señor
ERNESTO ATAHUALPA CURMEN ROJAS
Estudiante de Filología e Idiomas Alemán
Facultad de Ciencias Humanas
UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
Sede Bogotá

Asunto: información de población con Discapacidad en la sede

Cordial Saludo,

En relación a la solicitud de la referencia me permito dar respuesta de la población con discapacidad identificada por nuestra dependencia en la sede Bogotá:

| Vínculo con la UN | No. de Personas | TIPO DE DISCAPACIDAD | | | | | |
|--------------------|-----------------|----------------------|-----------|-----------|-----------|-------------|----------|
| | | Matriz | Visual | Cognitiva | Auditiva | Psicosocial | Múltiple |
| Estudiantes | 51 | 12 | 20 | 8 | 5 | 4 | 2 |
| E. Inactivos | 13 | 2 | 7 | 3 | 0 | 1 | 0 |
| Administrativos | 15 | 10 | 4 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Docentes | 5 | 1 | 2 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| Estudiantes IPARM | 5 | 1 | 0 | 3 | 1 | 0 | 0 |
| Estudiantes Jardín | 1 | 1 | | | | | |
| Egresados | 39 | 8 | 23 | 2 | 3 | 1 | 2 |
| Total | 129 | 35 | 55 | 17 | 10 | 6 | 5 |

[Página 1 de 3]
Elaboró: Milena Ramírez

División de Acompañamiento Integral
Ciudad Universitaria
Edificio 103, Polideportivo-segundo piso
Comunador: (57-1) 316 5000 Ext. / Fax: 17171 - 17172
Bogotá, Colombia
saintegral@unal.edu.co

**Patrimonio
de todos
los colombianos**

Sede Bogotá | Vicerrectoría de Sede | Dirección de Bienestar Universitario

Universidad
Nacional
de Colombia

FACULTAD Y NÚMERO DE ESTUDIANTES

| Facultad | # Estudiantes |
|----------------------------------|---------------|
| Facultad de Artes | 4 |
| Facultad de Ciencias | 2 |
| Facultad de Ciencias Agrarias | 1 |
| Facultad de Ciencias Económicas | 3 |
| Facultad de Ciencias Humanas | 17 |
| Facultad de Derecho | 6 |
| Facultad de Ingeniería | 7 |
| Facultad de Medicina | 9 |
| Facultad de medicina veterinaria | 1 |
| Facultad de Odontología | 1 |
| Total Estudiantes | 51 |

Situación Académica

| Situación Académica Estudiantes activos | |
|---|----|
| Riesgo Pérdida Calidad Académica | 5 |
| Riesgo Medio | 20 |
| Sin Riesgo | 22 |

[Página 2 de 3]
Elaboró: Milena RodríguezDivisión de Acompañamiento Integral
Ciudad Universitaria
Edificio 103, Polideportivo- segundo piso
Commutador: (57-1) 316 5000 Ext. / Fax: 17171- 17172
Bogotá, Colombia
asintegral@unal.edu.coPatrimonio
de todos
los colombianos

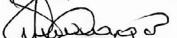
Sede Bogotá | Vicerrectoría de Sede | Dirección de Bienestar Universitario

Universidad
Nacional
de Colombia

* No se incluyen estudiantes admitidos 2016-3 y estudiantes próximos a grado.

| Cohorte | # de estudiantes activos | Avance académico | | | |
|---------|--------------------------|------------------|----------|----------|-----------|
| | | 0 a 25% | 26 a 50% | 51 a 75% | 76 a 100% |
| 2016-1 | 4 | 2 | 2 | | |
| 2015-2 | 3 | 3 | | | |
| 2015-1 | 4 | 1 | 1 | 2 | |
| 2014-2 | 4 | 1 | 3 | | |
| 2014-1 | 5 | 1 | 4 | | |
| 2013-2 | 5 | | 3 | 2 | |
| 2013-1 | 1 | | 1 | | |
| 2012-2 | 4 | | | 3 | 1 |
| 2012-1 | 3 | | 2 | 1 | |
| 2011-2 | 5 | 1 | | 1 | 3 |
| 2011-1 | 1 | | | | 1 |
| 2010-2 | 1 | | | | 1 |
| 2009-2 | 1 | | | | 1 |
| 2009-1 | 2 | | 1 | | 1 |
| 2008-2 | 2 | | | | 2 |
| 2001-1 | 1 | | | | 1 |

Atentamente,



ZULMA EDITH CAMARGO CANTOR

Jefa (c)

División de Acompañamiento Integral

[Página 3 de 3]
Elaboró: Milena RodríguezDivisión de Acompañamiento Integral
Cuartel Universitario
Edificio 103, Polideportivo- segundo piso
Commutador: (57-1) 316 5000 Ext. / Fax: 17171 - 17172
Bogotá, Colombia
aaintegral@unal.edu.coPatrimonio
de todos
los colombianos

Comprensión oral:

Para esta sección se adecuaron dos actividades. La primera, tomada del *Goethe Zertifikat A1 START DEUTSCH I – Modellsatz Hören* (Goethe Institut, 2013, p. 8-9), que consistía en escuchar tres audios de aproximadamente 30 segundos cada uno y seleccionar la opción correcta entre tres opciones (a, b o c). Cada audio se repetía una vez y se dio un lapso de 45 segundos para anotar la respuesta entre audios. Para esta actividad, cada respuesta correcta tenía un equivalente de tres puntos sobre un máximo de nueve:

Was ist richtig: a, b oder c?

1. Welche Zimmernummer hat Herr Schneider? :

a. 2 b. 245 c. 254

2. Was kostet der Pullover? :

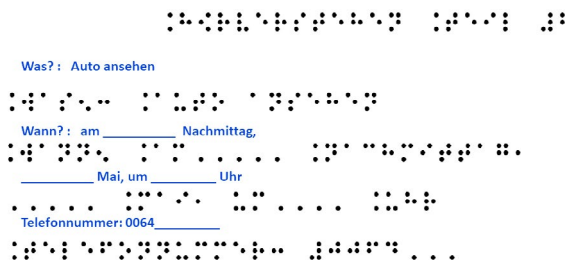
a. 30 Euro b. 95 Euro c. 19 Euro

3. Wie spät ist es? :

a. 15 Uhr b. 5 Uhr c. 4:30 Uhr

La segunda actividad, tomada del *Österreichisches Sprachdiplom Deutsch (ÖSD) Zertifikat A1. Hören* (ÖSD, 2016, p. 7), consistía en escuchar un mensaje y escribir la información más relevante de este en la hoja de respuestas. Este audio se reprodujo dos veces, dejando un lapso de dos minutos para anotar las respectivas respuestas. Para esta actividad, cada respuesta correcta tenía un equivalente de cuatro puntos sobre un máximo de 16. Esto, si se suma con los puntos máximos alcanzables en la primera actividad, da un total de 25 puntos para la habilidad de comprensión oral:

Hörverstehen Teil 2



Como se podrá confirmar en el MCER (2002), capítulo 4, «El uso de la lengua y el usuario o alumno», entre los objetivos generales que se proponen para la habilidad de comprensión oral correspondiente al nivel A1, se establece que el aprendiz de una lengua extranjera «comprende discursos que sean muy lentos, que estén articulados con cuidado y con las suficientes pausas para asimilar el significado» (Consejo de Europa, 2002, p. 69). Más específicamente en la sección «Interactuar para bienes y servicios», también se establece que «se desenvuelve bien con números, cantidades, precios y horarios» (Consejo de Europa, 2002, p. 80). Así pues, esta sección del examen indicaría, tras su aprobación, una suficiencia por lo menos en lo requerido para la comprensión oral básica en la interacción de bienes y servicios.

Comprensión escrita:

De forma similar al apartado anterior, para la evaluación de la aptitud lectora se adecuaron dos actividades. La primera se tomó del *öSD Zertifikat A1. Lesen* (öSD. 2017, p. 1-2). En esta actividad, el estudiante debía buscar, para cada una de las tres situaciones propuestas, una respectiva oferta. Si en una situación hipotética se estaba en la búsqueda de clases de baile,

el anuncio que ofreciera un curso de salsa sería el correspondiente a la situación mencionada. Para esta actividad, cada respuesta correcta tenía un equivalente de 3,3 puntos sobre un máximo de 10:

Leseverstehen Teil 1

Bitte lesen Sie den Text und beantworten Sie die Fragen.

1. Sie arbeiten viel am Computer. In Ihrer

Freizeit möchten Sie Sport machen.
Möchten Sie auch Tennis spielen?

2. Sie suchen einen Job.
Möchten Sie auch in einem Restaurant arbeiten?

3. Sie haben Freunde in anderen Ländern und
Möchten mit ihnen telefonieren.
Möchten Sie auch mit ihnen telefonieren?

a. Sekretärin / Sekretär gesucht

Wir suchen eine Sekretärin oder einen Sekretär für unser Unternehmen.

b. Günstige Auslandsanrufe ab 1,9 Cent pro Minute
Wir bieten Ihnen günstige Auslandsanrufe ab 1,9 Cent pro Minute an.

c. Fitnesscenter Olymp - Rückengymnastik

Wir bieten Ihnen Rückengymnastik in unserem Fitnesscenter an.

En la segunda actividad, adecuada del *Goethe Zertifikat A1 START DEUTSCH I – Modellsatz – Lesen* (Goethe Institut, 2013, p. 17), el estudiante debía leer un texto de aproximadamente un párrafo y responder a tres preguntas puntuales en relación con este. Para esta segunda actividad, cada respuesta correcta tenía un equivalente de cinco puntos sobre un máximo de 15. Esto, si se suma con los puntos máximos alcanzables en la primera actividad, da un total de 25 puntos para la habilidad de comprensión escrita:

Leseverstehen Teil 2

Balkia kommt aus Karaganda. Das ist eine grosse
Kasachstanie. Balkia
müht sich in Deutschland Medizin zu studieren.
Sie besucht einen Intensivkurs in Köln.
In ihrer Gruppe sind noch sieben Studentinnen und
neun Studenten.
Jeden Freitag um 16 Uhr geht Balkia mit
Alexander, ihr bester Freund, ins Kino.

1. Woher kommt Balkia?
a. aus Kasachstan b. aus Köln c. aus Bogotá

2. Wie viele Personen sind in Balkias Gruppe?
a. 11 b. 8 c. 10

3. Wie heisst der Freund von Balkia?
a. Alexander b. Michael c. Karaganda

Según el MCER, capítulo 4, apartado 4.4.2.2, «Actividades de comprensión de lectura», se propone como guía general del estudiante que se encuentre en el nivel A1 lo siguiente: «Es capaz de comprender textos muy breves y sencillos, leyendo frase por frase, captando nombres, palabras y frases básicas y corrientes, y volviendo a leer cuando lo necesita» (Consejo de Europa, 2002, p. 71). Más específicamente, si nos remitimos al apartado de «Leer para orientarse», el estudiante estaría en la capacidad de «reconocer nombres, palabras y frases muy básicas que aparecen en letreros y en las situaciones más corrientes» (Consejo de Europa, 2002, p. 72). Así pues, la adecuación de estas dos actividades de comprensión escrita se realiza en aras de servir de indicador de si estas propuestas mencionadas por el MCER son actividades o tareas que el estudiante estaría en condición de llevar a cabo sin inconvenientes.

Producción escrita:

Para la evaluación de la habilidad de producción escrita, que no tuvo lugar en la última sesión, sino que se estableció

como una tarea de la cuarta sesión, el estudiante debía crear un diálogo con la temática «Auf dem Flohmarkt». Si bien en la cuarta sesión se reproduce un diálogo similar entre el estudiante y el profesor que le servía de modelo, el estudiante debía estar nuevamente en la capacidad de poder conjugar correctamente en su diálogo diferentes pronombres, distinguir y aplicar la diferencia de adjetivos como *billig* y *teuer*, utilizar los números correctamente (por ejemplo, preguntando por algún precio) y formular preguntas tipo «W- Fragen». Este modelo de producción escrita se crea tomando como ejemplo las actividades 1 y 2 de la unidad temática 3 «Was kostet das?» del libro *Berliner Platz 1 Neu* (Lehmcke et al., 2009, p. 29-30).

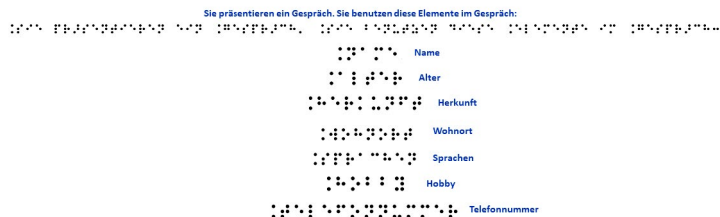
Los dos criterios evaluativos de esta habilidad de producción escrita, que en total suman un máximo de 25 puntos, son similares a los que utiliza el Goethe Institut al calificar exámenes como el Goethe Zertifikat A1: «Fit in Deutsch» o el «Goethe Zertifikat A1: Start Deutsch 1» (Goethe Institut, 2013, p. 39):

| Kommunikative Gestaltung/ Inhalt und Umfang (Max. 15 Punkte) | |
|--|---|
| 15 Punkte | Der Produzierte text entspricht dem Schreibenlass und die erforderliche Anzahl von 40 Wörtern ist erreicht. |
| 10 Punkte | Der produzierte Text entspricht weitgehend dem Schreibenlass und die erforderliche Anzahl der Wörter liegt zwischen 20 und 40. |
| 5 Punkte | Der produzierte Text entspricht ansatzweise dem Schreibenlass und ist insgesamt zu knapp oder die Sätze sind unverändert aus der Vorlage übernommen |
| 0 Punkte | Der produzierte Text entspricht nicht dem Schreibenlass. In diesem Fall wird der gesamte Prüfungsteil Schreiben mit 0 Punkten bewertet |
| Formale Richtigkeit (Max. 10 Punkte) | |
| 10 Punkte | Keine bzw. nur vereinzelte Fehler in Syntax, Morphologie (und Orthographie/ Interpunktion). |

| Formale Richtigkeit (Max. 10 Punkte) | |
|--------------------------------------|--|
| 7 Punkte | Einige Fehler in Syntax, Morphologie (und Orthographie/Interpunktion), die das Verständnis nur wenig beeinträchtigen. |
| 3 Punkte | An mehreren Stellen beeinträchtigen die Fehler in Syntax, Morphologie (und Orthographie/Interpunktion) das Verständnis erheblich. |
| 0 Punkte | So viele Fehler in Syntax, Morphologie (und Orthographie/Interpunktion), dass der Inhalt nicht mehr verständlich ist. In diesem Fall wird der gesamte Prüfungsteil Schreiben mit 0 Punkten bewertet. |

Producción e interacción oral:

En la evaluación de esta última habilidad, el estudiante debía demostrar que era capaz de presentarse a sí mismo con frases simples y preguntar a su interlocutor por información personal. Esta actividad contó con cinco minutos de preparación y tres minutos de interacción y producción:



Los dos criterios evaluativos de esta habilidad de producción oral, que en total suman un máximo de 25 puntos, son similares a los que utiliza el Goethe Institut al calificar exámenes como el Goethe Zertifikat A1: «Fit in Deutsch» o el «Goethe Zertifikat A1: Start Deutsch 1» (Goethe Institut, 2013, p. 43):

| Erfüllung der Aufgabenstellung (Max. 15 Punkte) | |
|---|--|
| 15 Punkte | Aufgabe gut erfüllt, macht fast keine Fehler. |
| 10 Punkte | Macht nur einige Fehler, dennoch ist die Aufgabe erfüllt. |
| 5 Punkte | Macht Fehler und die Aufgabe ist teilweise erfüllt. |
| 0 Punkte | Macht viele Fehler; die Aufgabe ist dadurch nicht erfüllt. |

| Aussprache (Max. 10 Punkte) | |
|-----------------------------|---|
| 10 Punkte | Sehr gut verständlich. |
| 5 Punkte | Starke muttersprachliche Färbung, aber noch verständlich. |
| 0 Punkte | Wegen schlechter Aussprache kaum verständlich. |

Anexo 3: (Examen final–Versión para estudiantes sin limitación visual).

TEIL 1:

1. Sie haben viele Freunde in anderen Ländern und möchten billig mit ihnen telefonieren. Anzeige Nr.

2. Sie suchen einen Job. Sie wollen in einem Büro arbeiten. Anzeige Nr.

3. Sie arbeiten viel am Computer. In ihrer Freizeit möchten Sie Sport machen. Anzeige Nr.

A Sekretärin/Sekretär gesucht
Internationale Firma sucht Sekretärin/
Sekretär mit Berufserfahrung (Vollzeit)
Aufgaben:
Telefonische Kundenbetreuung,
organisatorische Tätigkeiten
Bewerbungen an:
info@personalvermittlung-holzer.de


B Die ganze Welt um wenig Geld!
Günstige Auslandsanrufe
ab 1,9 Cent/Minute!
weltweit-anrufen.de bietet Ihnen
die besten Tarife für Anrufe in Mobilnetzen
und ins ausländische Festnetz.
www.weltweit-anrufen.de

C Fitnesscenter Olymp
unser Angebot
• 120 Geräte für Kraft- und Fitnesstraining
• Rückengymnastik
• Beratung durch geprüfte Trainer
Burggasse 10, 1070 Wien
täglich 10 – 22 Uhr


TEIL 2:

Balkia kommt aus Karaganda. Das ist eine große kasachische Stadt und Kasachstan liegt in Zentralasien.

Balkia möchte in Deutschland Medizin studieren. Jetzt besucht sie einen Intensivkurs in Köln. In ihrer Gruppe sind noch sieben andere Studentinnen und neun Studenten. Jeden Freitag im 16 Uhr geht Balkia mit Alexander, ihr Bester Freund, ins Kino.

1.  Woher kommt Balkia?

- ☐ aus Kasachstan
☐ aus Köln
☐ keine Information im Text

2.  Wie viele Personen sind in Balkias Gruppe?

- ☐ siebzehn
☐ acht
☐ zehn

3.  Wie heißt der Freund von Balkia?

- ☐ Alexander
☐ Michael
☐ Karaganda

HÖRVERSTEHEN

Teil 1

Was ist richtig?

Kreuzen Sie an: ☐ a, ☐ b oder ☐ c.

Sie hören jeden Text **zweimal**.

0 Welche Zimmernummer hat Herr Schneider?



1 Was kostet der Pullover?



☐ a Dreißig Euro.

☐ b Fünfundneunzig Euro.

☐ c Neunzehn Euro
fünfundneunzig Cent.

2 Wie spät ist es?



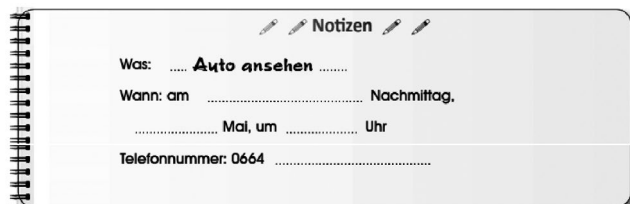
☐ a 15 Uhr.

☐ b Gleich 5 Uhr.

☐ c Halb 5 Uhr.

Teil 2

Hören Sie zu und schreiben Sie die wichtigsten Informationen auf das Notizblatt.



Notizen

Was: **Auto ansehen**

Wann: am **Nachmittag**,
..... **Mal**, um **Uhr**

Telefonnummer: **0664**

Second Language Class Planning: The Stages of Teaching-Learning as a Means of Promoting the Feeling of Pleasure

La planificación de la clase de segunda lengua: las fases de la enseñanza-aprendizaje como medio para promover el sentimiento de placer

Aura Luz Duffé-Montalván*

Université Rennes 2, Rennes, France

Cristian Valdez†

Université Rennes 2, Rennes, France / Katholieke Universiteit Leuven (FunC), Leuven, Belgium

Saandia Ali‡

Université Toulouse, Jean Jaurès, CNRS CLLE-ERSS (UMR 5263), Toulouse, France

Leonardo Contreras-Roa‡

Université Rennes 2, Rennes, France

Scientific and technological research article

Received: September 19th, 2019 Approved: June 30th, 2020

* Ph.D. en Études Romaines, option Études hispaniques, Université Montpellier 3 (Paul Valéry). Lecturer.

E-mail: aura-luz.duffe@univ-rennes2.fr ORCID <https://orcid.org/0000-0002-5161-6660>

† Ph.D. Student, Université Rennes 2 y Katholieke Universiteit Leuven.

E-mail: valdezcris1@gmail.com ORCID <https://orcid.org/0000-0003-2291-8085>

‡ Ph.D. en Phonetique anglaise, Aix-Marseille Université. Lecturer.

E-mail: saandia.vanessa.ali@gmail.com ORCID <https://orcid.org/0000-0002-5799-7943>

+ Ph.D. Student, Université de Rennes.

E-mail: lcontrerasroa@gmail.com ORCID <https://orcid.org/0000-0002-2816-6358>

How to cite this article: Duffé-Montalván, A. L., Valdez, C., Ali, S., & Contreras-Roa, L. (2019). Second Language Class Planning: The Stages of Teaching-Learning as a Means of Promoting the Feeling of Pleasure. *Matrices en Lenguas Extranjeras*, (13), 60-97. DOI: <https://doi.org/10.15446/male.n13.89349>

This work is published under the license Creative Commons Attribution 4.0

ABSTRACT

The present paper studies how didactic and teaching strategies can promote pleasure in students after a series of class sessions. It focuses on the teaching of English and Spanish as a foreign language in the French university system. The term pleasure is studied as students' satisfaction regarding the teaching and the strategies planned by the teacher instead of their academic success. Our initial hypothesis is that an in-depth preparation of activities and teaching and didactic resources, in accordance with the stages of learning, helps to promote pleasure in students regardless of the language or content of the class. Based on a common planning that takes into account the teaching-learning stages (motivation/expectancy, comprehension/attention, generalization/transfer), we carry out a classroom research to corroborate our hypothesis. We selected 180 university students through a convenience sampling. A self-administered pencil-and-paper questionnaire was used for data collection, considering 6 degrees of satisfaction on a Likert scale. The questionnaire assessed three aspects: the contents, the teacher's methodology and the students' participation. The quantitative analysis of the data shows that there seems to be a relationship between strict planning and the students' feeling of pleasure during learning.

Keywords: *class planning, comprehension/attention, didactic strategies, generalization/transfer, motivation/expectancy, pleasure, satisfaction, second language teaching.*

RESUMEN

El presente artículo examina cómo la didáctica y las estrategias pedagógicas pueden provocar en los estudiantes el placer de aprender después de haber seguido varias sesiones de clase. La experiencia se llevó a cabo en la enseñanza del inglés y del español como lengua extranjera en el sistema universitario en Francia. El placer no está relacionado con el rendimiento académico de los estudiantes, sino con la satisfacción que muestran estos frente a la enseñanza y a las estrategias utilizadas por el profesor. Nuestra hipótesis es que una profunda preparación de las actividades y de los recursos pedagógicos y didácticos, conforme a las etapas de aprendizaje en general, ayuda a promover el placer de aprender, independientemente de la lengua que se enseña, del contenido del curso o del nivel de los estudiantes. A partir de una planificación común que toma en cuenta las fases de enseñanza-aprendizaje (motivación/expectativa, comprensión/atención, generalización/transferencia), llevamos a cabo una investigación de aula para corroborar nuestra hipótesis. Para ello, se seleccionaron 180 estudiantes universitarios por medio de un muestreo de conveniencia. Para la recolección de datos, se empleó un cuestionario en papel autoadministrado teniendo en cuenta seis grados de satisfacción en una escala de Likert. Dicho cuestionario evaluaba tres aspectos: los contenidos, la metodología del profesor y la participación de los alumnos. El análisis cuantitativo de los datos deja traslucir que existe una relación entre una planificación estricta y el sentimiento de placer de los estudiantes durante el aprendizaje.

Palabras clave: *comprensión/atención, enseñanza de segundas lenguas, estrategias didácticas, generalización/transferencia, motivación/expectativa, placer, planificación, satisfacción.*

JEAN FRANÇOIS DORTIER (2008, p. 479) posits that the affective domain remains an unexplored field of research, even though it sparks general public interest, especially among our students. This could be explained by the importance that has been given to the acquisition of knowledge as a result of the development of diverse scientific fields, rather than by the factors that contribute to or hinder this acquisition (Berthoz, 2016).

Research in psychology has thoroughly explored the affective domain and it distinguishes three sub-domains: “the motivation domain (needs, urges, desires, will), the personality or behavior domain (optimism, introversion), and the emotion domain (joy, fear, hatred, etc.)” (Chevallier-Gaté, 2014, p. 2). The former of these three domains has received much attention from researchers in education science (Delannoy, 2005; Meirieu, 1995), who have identified three actors of the learning context: the teacher, the student, and the knowledge (Houssaye, 1988). The interaction of these three parts and the role they play in the success or failure of learning has generated much reflection upon the factors that lead to these outcomes. Currently, research on the affective domain focusing particularly on foreign language learning is starting to arise. For instance, since its publication in 1999, the book *Affect in Language Learning* edited by Jane Arnold has been cited by over 2.000 studies, according to the Google Scholar database.

Research focused on the relationship between emotions and objective accomplishment exists in the field of learning (Niedenthal & Kitayama, 1994; Pestalozzi, 2008). The present study takes as a starting point the observation of students’ reactions (their opinions, participation, implication, and satisfaction) as they learn a foreign language (English and Spanish). We seek to analyze a still understudied phenomenon: the influence that conditions external to the learning process —such as

class planning, approaches, and resources— have on student satisfaction.

The following points present the theoretical framework of our research and explain the context in which it was carried out.

THEORETICAL FRAMEWORK: RESEARCH ON AFFECT IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING AND LEARNING

Studies in neurophysiology and psychology (Damasio & Damasio, 1989) have shown that several factors contribute to the acquisition of the communicative competence, for example: the influence of family, sociocultural and institutional contexts.

From the point of view of neurophysiology, when it comes to foreign language learning at least during the initial stages of adult learning, the learner is in a suffering position because, similar to an autistic person, he or she is incapable of constructing linguistic representations (unfamiliarity with the morphosyntactic structures and lexicon of the language in question) and, therefore, of communicating adequately (Escandell, 2012). In this context, during the learning process the learner will encounter periods of blockage and periods of satisfaction and contentment whenever he manages to communicate adequately in the target language. Cristine Arnaud (2006, p. 177) quotes Daniel Coste to underline the importance of affect:

[...] the language class is the only teaching instance in which the object of study is also its medium: students use the second language they are learning in order to learn it. Thus, because of the limitations of the verbal dimension, the affective one can have a big impact on the conditions in which learning takes place.¹

1 Our translation of the French original: *le cours de langue est le seul domaine d'enseignement où l'objet d'étude soit en même temps le médium : l'élève utilise la langue étrangère pour apprendre cette même langue étrangère. Ainsi,*

Since the second half of the 20th century, the research in psychodidactics has studied the relationship between the development of cognitive learning and the contents of a class (Bloom, 1956). However, the affective domain acquires importance through the research of Krathwohl & his collaborators (1999), even if this aspect had already been implicitly highlighted by the first great educators of the 18th and 19th centuries (Jean-Jacques Rousseau, Pestalozzi and Montessori, among others.)

David R. Krathwohl (1999), Benjamin Bloom's contemporary and collaborator, expanded the research on affect in the teaching-learning process. His work focuses on the affective/social learning of any discipline. The taxonomy he proposes can be applied to foreign language teaching, and lets the teacher identify the verbs that can be used to propose activities in line with the affective domain. Didactic activities can be carried out in the following manner: the teacher asks students a set of questions concerning a specific topic and organizes a debate around their answers to elicit their opinions, obtaining thereby a sample of their affective state.

Lev Vygotsky remains one of the main references in research on the relationship between language development and sociocultural aspects. He considers learning as the result of two factors: the interpsychological (external) and the intrapsychological (the subject's personality). Research on language proficiency and teaching must take into account these two elements, as they provide information concerning the learner's emotions, affective state and, therefore, his learning process.

Recently, research inspired by Vygotsky and carried out by Lantolf (2000), Van Lier (1988, 2004), and Korthagen (2001, 2004)

en raison des limitations du verbal, l'affectif pourrait peser lourdement sur les conditions dans lesquelles se déroule l'apprentissage.

has underlined the involvement of the learner in his own learning process, particularly in foreign language learning. These authors propose that it is necessary to identify the knowledge already acquired by the student in order to arouse his interest towards new knowledge. Dialog and discussion are necessary tools to achieve a learning process that is well adapted to the student's working rhythm, principles, and values, as well as to the common commitments of the participants of the language class. This procedure allows the students to achieve the tasks they are asked to accomplish.

All of these discussions attest to the fact that foreign language learning and teaching cover multiple research fields. It does not only amount to the transmission of knowledge or the development of language proficiency, but it also involves teacher-learner communication in a teaching-learning context. If the teacher seeks to promote a feeling of pleasure among students, his main task is to make them participate and feel involved in all the activities.

TEACHING-LEARNING AND PROMOTING PLEASURE

Definition of pleasure

Jean-Pierre Pourtois & Nicole Mosconi (2002) associate *pleasure* to suffering, because they are affective states that play an essential role in learning and teaching. The authors identify the components of teaching —the teacher(s), the learner(s), and the knowledge— and define *pleasure* as the climate of understanding that is generated between the teacher and the student(s). The element of *knowledge* can also generate a state of pleasure if the students recognize its contribution as significant and appealing. However, a state of *suffering* is generated if these three elements face a disruption that interrupts communication

and the teaching-learning process. Therefore, *pleasure* and *suffering* are opposite feelings that can be present during a class.

Furthermore, the same authors (Pourtois & Mosconi, 2002, pp. 141, 143, 207) recognize that the teaching strategies and approaches employed by the teacher are also factors that can generate various feelings among students. Thus, a specific activity can trigger feelings such as *pleasure*, *rejection*, *indifference* or *suffering*.

Finally, Pourtois & Mosconi (2002, pp. 239–240) justify the role of *pleasure* in the language class in the following manner:

But we sought to associate pleasure to suffering not to establish a beautiful symmetry, but to say loud and clear that there is more than suffering in learning and training —there are also moments of pleasure and strong satisfaction: the pleasure of educating ourselves for the sake of growth and to become more free, the pleasure of learning, searching, finding; the pleasure of instructing ourselves, of feeling ourselves change and of transforming our knowledge and how we see things, to gain power over our actions and reaching a sharper connection with the world. The pleasure of the educator who sees the child grow and thrive, or that of the instructor who sees the adult transform, become emancipated. There is no education without passion [...], and, therefore, there is no education without affection, pleasure and suffering.²

-
2. Our translation of the French original: *Mais à la souffrance nous avons tenu à associer le plaisir, non pas pour faire une belle symétrie, mais afin de dire haut et fort que l'on ne fait pas que souffrir en éducation et en formation, il y a aussi des moments de plaisir et de plaisir fort : le plaisir de s'éduquer pour grandir et devenir plus libre, le plaisir d'apprendre, de chercher, de découvrir, de comprendre, le plaisir de se former, de se sentir changer et de transformer son savoir et sa vision des choses, pour gagner plus de pouvoir sur ces actes et un rapport au monde plus délié. Plaisir aussi de l'éducateur qui voit l'enfant grandir et s'épanouir ou du formateur qui voit l'adulte se transformer, s'émanciper. Il n'y a pas d'éducation*

Jacques André (2005, p. 33) corroborates this idea by affirming that:

[...] Without desire or pleasure (and conversely, too, without suffering), there is no opportunity for exchange with others and no opportunity of deep learning either. Pleasure is the motor of all learning and, at the same time, its main fuel [...] Human being is a being of desire indeed. Desire is its basic structure. Without it, there is no life [...] Desire and pleasure are thus the basis of life, education and all success.³

Additionally, Antoine de la Garanderie (2004), who defends the concept of a *pedagogy of accompaniment*, makes a distinction between *states of pleasure* and *acts of pleasure*. The former is triggered by factors extrinsic to the individual, which provide him with momentary satisfaction. He is simply a receiver of information and fulfills a passive function. Pleasure “is nothing but a pleasure of products”. On the other hand, an *act of pleasure* is intrinsic to the individual, as he takes part in an activity and receives “pure satisfaction”⁴ (de la Garanderie, 2004, pp. 43–44). In this case, the person acts selflessly and the satisfaction he receives from his action exceeds his expectations.

Finally, Fabio Caon (2006, p. 10) establishes three aspects that need to be taken into account for language teaching: the

et de formation sans passion [...], et, par conséquent, il n’y a pas d’éducation et de formation sans affects, plaisir et souffrance.

- 3 Our translation of the French original: [...] *Sans désir, sans plaisir (et à l’inverse aussi sans souffrance), il n’y pas de possibilité d’échanges avec les autres, et il n’y a pas non plus de possibilités d’apprentissage profond. Le plaisir est le moteur de tout apprentissage et, en même temps son principal aliment. [...] L’être humain, en effet, est un être de désir. Sa structure de base c’est le désir. Sans lui, il n’y a pas de vie [...] Désir et plaisir sont ainsi à la base de la vie, de l’éducation, et de toute réussite.*
- 4 Our translation of the French original: *ce n’est plus qu’un plaisir de produits [...] pure satisfaction.*

language (the source-target language relationship), the *culture* (related to the learning of contents), and the *person*, the main component which allows to establish a relationship with others. The affective sphere plays a determining role over these three elements, since it enables significant learning.

These different approaches can be synthesized in the following definition, that bears in mind our experience as teachers and our perception of the context of language teaching-learning:

Pleasure can manifest itself through an act or a state of satisfaction felt by a person during or after the teaching-learning process. In this context, the learner, the teaching and the knowledge play specific roles.

The present study aims to examine how our didactic strategy choice can produce a state of satisfaction among students.

Pleasure and the teaching-learning process

This section seeks to describe the curriculum and the pedagogical activities that can be implemented to create a favorable climate for communicative exchange between the teacher and the learner.

Our research focused on the teaching of English and Spanish as foreign languages within three groups of learners: one group of French learners of English and two groups of French learners of Spanish. Based on a specific conception of *teaching* and *learning*, and following the teachers' own experience, sequences of language teaching-learning were established. Furthermore, the guiding thread of this collaborative work integrates the psycho-didactic principles of R. Gagné (1968, 1977, 1983), an American educational psychologist. Gagné's contribution has generated reflection on the organization of didactic activities, especially those aimed to promoting a feeling of pleasure among students.

Didactic strategies and Robert Gagné's principles. The term *didactic strategy* was first used in the seventies in the context of the systematic approach introduced by Clifton Chadwick. Didactic strategies are the activities programmed to accomplish specific purposes (Chadwick, 1978, pp. 185–186).

Within this program, Robert Gagné's principles become of precious value, as they provide a coherent and precise scientific foundation. Gagné proposes a series of psychological and didactic stages through which the learner has to go during the learning process. These stages take into account different psychological and didactic theories (cognitivist, behaviorist, constructivist, etc.) If these stages are skipped, it is highly likely that the didactic goals will not be accomplished. Robert Gagné identified 8 phases or stages of the teaching-learning process (Table 1):

TABLE 1 *The eight stages of the teaching-learning process*

| External events | Internal events | Didactic strategies |
|-----------------|------------------------------------|---|
| Motivation | Expectancy | Communicate the goal. Confirm the achievement of the goal by succeeding to perform a task. |
| Comprehension | Selective attention/ perception | Modify the stimulus in order to capture attention. Previous acquisition of perception. Further instruction to acquire perception. |
| Acquisition | Codification/ Access to storage | Suggested projects to attain codification. |
| Retention | Storage | Non-identified processes. |
| Remembering | Retrieval | Suggested projects to attain retrieval Indications to achieve retrieval. |

| External events | Internal events | Didactic strategies |
|-----------------|-----------------|---|
| Action | Response | Actions proposed to measure the accomplishment of goals. |
| Reinforcement | Encouragement | Inform a positive result and compare it with a model or the learners' own production. |
| Generalization | Transfer | Indications directed towards restoration in different contexts. |

Each stage demands a specific activity, as detailed in the table. The left column presents the events that belong to the teaching process, which Gagné calls *external events*. The middle column contains the *internal events* or the psychological processes experienced by the students while an external event is being implemented. The right column shows examples of ways to activate external and internal events during the teaching-learning process. These three parameters reconcile different teaching theories, since it is necessary to combine behaviorist activities (particularly during the acquisition, retention, and retrieval stages), with cognitivist activities (during the motivation, comprehension, and reinforcement stages) to attain the goals.

In our teaching practice, we have observed three broader stages among Gagné's eight learning stages. We will identify them as the *motivation/expectancy* stage, the *comprehension/selective attention-perception* stage, and the *generalization/transfer* stage. They encompass psychological processes that act simultaneously during the teaching-learning process, and it is hard to dissociate them from one another. Concentrating on these three processes does not mean, however, that the other five are neglected; they are still implicitly present as these three broader processes are at work (Duffé Montalván, 2014).

Nonetheless, even though all current didactic proposals highlight the holistic and circular context in which learning

takes place, we still witness that the teacher's work in class interaction is perceived as sequential by students (Blanchet, 1995, p. 98). This fact proves that Gagné's proposal is still pertinent nowadays.

The next section presents an example of class planning that takes into account the three stages we have introduced along with other didactic and teaching principles.

The stages of the teaching-learning process and pleasure

Motivation/expectancy stage is a decisive stage according to the psychological theories that inspired Robert Gagné. Its adequate development will make the student feel involved in his learning process.

Some teaching principles specify how the teacher should prepare for this stage. One of these principles states that "[...] good teaching cannot be reduced to technique; good teaching comes from the identity and integrity of the teacher [...]" (Palmer, 1998, p. 10). In accordance to Palmer, we cannot convey clear and precise ideas —especially those concerning the attitudes that should be accepted, rejected or developed in class— if we do not understand our own values and demands in the first place. This should be clear prior to establishing the planning of a class.

It should also be taken into account that a student will hardly feel implied in class "if the teacher himself does not show interest in the students as individuals. Students' interest in each other depends on the interest in them shown by the teacher, among other of his affective behaviors" (Arnaud, 2006, p. 192).

The ideas expressed in 1884 by John Milton Gregory are still relevant today, since "[a teacher] fired with enthusiasm will unconsciously inspire his pupils with his own interest" (Gregory,

2007, p. 27). We propose the following activities inspired by the aforementioned principles.

Didactic strategies: the teacher asks questions about the students' mood to verify if they are paying attention to what he will say. He then recalls the activities carried out in the past classes, brings their attention to the objectives of the current class using the resources he has (body movements, gestures, moving around the classroom, voice, informatics resources, etc.), and presents the working plan of that day's class, etc.

For example, when dealing with the topic "Immigration in the United States", the teacher could ask: "Has anybody been to Florida in the United States? If so, what cultural and linguistic aspects caught your attention?"

Comprehension/selective attention-perception stage. At this stage, we direct the students' thoughts to the elements they will have to learn. In order to do this, we can guide their attention and perception towards the elements that will help them understand meaning, for example, if the task requires understanding the meaning of a written message.

Robert Gagné postulates that this stage is also very important to achieve learning because all the proposed activities should aim to make the student feel directly involved by reading texts, solving problems, answering different questions, and completing exercises, etc. The teacher will have to make sure that all students can put in practice their own learning strategies thanks to the proposed tasks. This implies that the teacher will have to organize his class around specific situations that will develop the aimed linguistic and cultural skills.

When it comes to the affective dimension during this process, in accordance with the abovementioned, we can suggest that if the activities are programmed without considering the students' affective implication, learning will remain superficial,

as students will only have worked on a cognitive dimension. In this specific case, learning will amount to a memorization of concepts that will only last until new information is given to them.

The following activities that correspond to a class session are an example of classwork around selective comprehension and perception. However, given that every action taken in class depends on the topic and the objectives proposed, we will start by clarifying these two fields before moving onto the didactic activities. Moreover, the class topic and objectives will also guide the strategies chosen during the third stage (*generalization/transfer*).

Topic: *Immigration in America and Europe*

- a. Disciplinary objectives (content)
 - i. Thinking about the subject of immigration in America and Europe
 - ii. Analyzing the socio-political situation of certain countries in Latin America and Europe.
- b. Language objectives (linguistic)
 - i. Written and oral comprehension: answering questions about the content of the documents.
 - ii. Written production and oral interaction: in groups of two or three, writing comments about the topic. Debating about the different cases and points of view exposed in class.
- c. Affective objectives
 - i. Organizing and harmonizing the information to defend a point of view on the subject.
 - ii. Proposing alternatives for the different analyzed cases, having identified the intrinsic values of every project and proposal.

Didactic strategies

- » Prior to the class, the teacher has to find two different documents dealing with the topic.
- » He will hand out one of the texts to groups of three to four students and will ask them to make a summary of the subject and the contents of the document.
- » The teacher will write on the board all the ideas given by the students as they take turns to present their summaries.
- » A short video report of a precise case of immigration will be presented. The main ideas of the report will be written down on the board.
- » A debate will take place among students and the teacher will moderate it.
- » Every participant will have the chance to present his point of view based on his personal experience and the information given in class.

Throughout this stage, the teacher steps back and gives the floor to the students, who will be strongly engaged in all the proposed activities.

Generalization/transfer stage. During this final stage, the student should be capable of generalizing and applying what he has learnt in new situations. This is called *information transfer*. The stages of *action* and *reinforcement/encouragement* will contribute to strengthening the learning as long as the student is prompted to solve by himself the different problems observed during the class analysis. In other words, after several exercises, the student should be mature enough to propose new areas of reflection.

The following activities serve as examples of exercises that can be used at this stage:

Some citizens have filed complaints about the constant deterioration of buildings and the rising crime rates in the

neighborhood since a community of immigrants arrived in town. You have been assigned to create and conduct a survey to obtain an overview of people's opinions. You will then have to present your opinion and propose a possible solution that respects the rights and duties of both citizens and immigrants in this specific context.

The student will have to find additional documents on the specific subject such as news reports, testimonials or songs, to find other explanations and points of view on the problem.

Figure 1 organizes the relationship between the three main stages of the teaching-learning process abovementioned and the language class objectives.

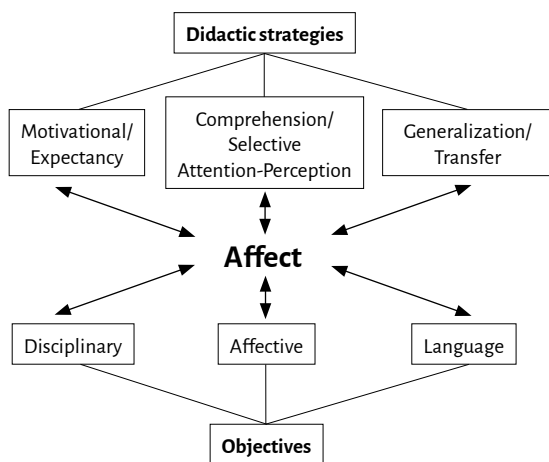


Figure 1: Relationships between linguistic objectives and disciplinary contents of the emotional domain.

We conducted an experiment throughout a university semester that aimed to accommodate all these parameters in the language class. We will proceed to describe its stages and analyze its results.

METHODOLOGY: IMPLEMENTATION OF THE TEACHING-LEARNING STAGES TO PROMOTE PLEASURE

Participants and time span of the experiments

This experiment brought together the classroom research experiences of two lecturers (one in English and the other in Spanish teaching) and a PhD student in didactics and applied linguistics. We wanted to verify if language teaching-learning strategies contribute to students' pleasure in class (asides from pleasure triggered by obtaining a good mark).

To complete this experiment successfully, we first determined the time span in which the experiments would take place (the second semester of the 2014-2015 academic year), the number of students (180), and their year of study (Bachelor degree, years 1 and 2; Master's degree, year 1). The necessary time to carry out the experiment was of at least one university semester. We therefore decided to perform our activities from January to April 2015.

At Rennes 2 University, classes are formed based on criteria that are external to our research since they are organized according to their year of study and their major. Each teacher selected two classes of students to take part in the experiment, all of which involved up to 30 students including: 60 first-year students (BA), 60 second-year students (BA), and 60 fourth-year students (MA). Thus, a convenience sampling (Mackey & Gass, 2005, p. 122) was realized. The students remained in their habitual teaching environment that helped us achieve face validity (Mackey & Gass, 2005, p. 107).

These methodological choices allowed us to test the hypothesis whereby teaching-learning strategies can be applied at all language proficiency levels (B1, B2, and C1) and enhance the students' pleasure experience. It should be noted that the first- and second-year groups had the same number of weekly class hours (2), whereas fourth year students only had 1 hour. We wanted to measure how the quantity of weekly hours established by the university could influence the students' answers concerning their degree of satisfaction.

Instruments: class plans, placement test, and questionnaire

Then, we prepared a placement test to detect the needs and expectations of students, that would help us define the contents and objectives of our class sessions (related to linguistic skills, subject matter, and affect, Mager 1994). The test was based on the European Framework for Languages that was introduced to the students in class. Relying on the descriptions of the various proficiency levels, students then evaluated themselves and identified their personal needs.

This procedure was followed by the planning of the teaching-learning stages that were to be developed in the class sessions. Regular meetings were held to establish the didactic principles we would implement at each stage of the teaching-learning process. We organized our class sessions by reformulating Robert Gagné's stages into our own three: a *motivation/attention stage*, a *comprehension/selective attention-perception stage*, and a *generalization/transfer stage*. These meetings were a very rewarding exchange of knowledge and experience during which we shared our resources and points of view on teaching. This was done to seek the student's implication and pleasure in class.

In an attempt to motivate our students in class, didactic activities in small groups of 2 or 3 students were organized. The resources were diversified and included audio, visual, and written documents used as a starting point for various teaching and learning tasks (such as debates, dialogues or information quests for instance).

Finally, in order to evaluate our research results and to draw complete conclusions, we created a *satisfaction questionnaire* to obtain qualitative and quantitative data for more robust conclusions. Given the number of students involved and bearing in mind both our objectives and the external circumstances where our academic research was carried out, a self-administered paper-and-pencil questionnaire seemed to be the best instrument to collect our data. The questionnaire covered all aspects of our class plans (i.e. contents, objectives, methods, and students' participation in their own learning process).

Regarding the content validity (Mackey & Gass, 2005, p. 107; Porte, 2010, p. 81) of questionnaires we took the following decisions:

1. The satisfaction questionnaire was designed to be as detailed and extensive as possible.
2. We divided the questions into three groups. The first group contained nine items and dealt with the *evaluation of contents (topics presented), activities, and resources used in the classroom*. The second group contained seven items and dealt with the *evaluation of the didactic and teaching approaches*. These two groups meant to provide us with data to understand and explain the answers obtained in the third group of questions, that dealt with the *evaluation of their own participation in the learning process*. It contained six questions that provided us with information concerning how satisfied students were with our teaching.

Regarding the validity of results, questionnaires with incomplete or missing answers but with a general appreciation were considered if they contained at least 75% of total answers. The results obtained from 120 Spanish and 60 English students, along with our interpretations, state below.

TABLE II: Experimental procedure.

| Participants | three researchers, 180 students (BA and MA level) |
|-----------------------------|--|
| Data collection | self-administered paper and pencil questionnaire |
| Instruments and methodology | <ul style="list-style-type: none"> » Placement test » Class planning including the main stages of teaching and learning » Satisfaction questionnaire » Likert scale: strongly agree (5), agree (4), slightly agree (3), disagree (2), strongly disagree (1), no answer (0) |
| Sampling procedure | Convenience sampling |
| Tuition time | From January 2015 to April 2015 |

RESULTS AND DISCUSSION

Results

The questions in the first two parts of the questionnaire (*Evaluation of contents, activities and resources, and evaluation of the didactic and teaching approaches*) were conceived in accordance with the stages of the learning process. This means that we had to seek elements that allowed the fulfillment of the stages of motivation, comprehension, and transfer. In the first part of the questionnaire, we identified concepts like *time, resources, contents, class structure, and activities*, that allowed us to evaluate their degree of satisfaction. The latter could be inferred from the relation between the question asked (an item) and the answer chosen by the student among the options: *strongly agree*

(5), *agree* (4), *slightly agree* (3), *disagree* (2), *strongly disagree* (1), *no answer* (0).

The results obtained from 180 questionnaires for this first part show that:

Motivation/expectancy stage

The time committed to a task was considered as an element of the motivation stage. The mean score of the first question in the questionnaire —adequacy of time needed to fulfill tasks— was 3.93 (roughly equivalent to *agree*), with a standard deviation (SD) of ± 0.97 and a mode (M) of 4. We can infer that students were rather satisfied with the time proposed for activities (from 20 to 5 minutes, depending on the task).

Two questions dealt with resources. Question 2 measured students' appreciation of the *monotony and variety* of resources, and question 3 measured their appreciation of *distribution of time spent* using the different resources. The mean scores were 2.86 (SD = ± 1.5 ; M = 2) for question 2, and 2.11 (SD = ± 1.16 ; M = 2) for question 3. This indicates that most students claimed to *disagree* with the use of the adjectives *monotonous* and *unbalanced* to qualify the use of class resources.

The work on *contents* or topics dealt in class helped to *motivate* students to participate in class, and helped us work on the *comprehension stage*, explored below.

In the context of *motivation*, question 4 sought to measure if the contents were adapted to their language proficiency level. The mean score was 3.72 (SD = ± 1.13 ; M = 4), which is closer to *agree* (4) than to *slightly agree* (3).

The activities proposed by the teacher also meant to motivate students to participate. Question 8 asked if the activities encouraged students to participate in the debates organized in class. The mean score was 3.52 (SD = ± 1.15 ; M = 3). This

means that students were somewhere between *agree* (4) and *slightly agree* (3).

Comprehension/ Selective attention stage

In the *comprehension/Selective attention* stage, which relates to the selection of contents, class planning and didactic activities implemented in class, the items sought to identify:

1. If the contents helped improve the language proficiency (reading, writing, listening, speaking, and oral interaction). The mean score of question 5 was 3.55 ($SD=+/-1.04$; $M=4$), which places their opinion between *slightly agree* and *agree*.
2. If the class structure helped identify the objectives of the different class sessions. The mean obtained in question 6 was 3.66 ($SD=+/-1.07$; $M=4$), which is closer to *agree* than to *slightly agree*.
3. If the activities helped students better understand the topics treated in class. The mean score of answers in question 7 was 3.91 ($SD=+/-1.05$; $M=4$), which comes very close to *agree*.

Generalization/transfer

As to the *generalization/transfer* stage, the final stage of the didactic work, we only prepared one item dealing with the *structure of the class*. Question 9 of the questionnaire sought to identify if the class structure helped students to progress in their understanding of the linguistic, cultural, and practical aspects of the target language. The mean score in question 9 was 3.69 ($SD=+/-1.03$; $M=4$), indicating that the answers were closer to *agree* than to *slightly agree*.

Table III shows the mean scores by question for each group of students, as well as the global means by question.

TABLE III *Student assessment scores: learning stages vs. contents, activities and resources.*

| | Part 1 | | | | | | | | |
|--------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| | Q1 (M) | Q2 (M) | Q3 (M) | Q4 (M) | Q5 (C) | Q6 (M) | Q7 (C) | Q8 (M) | Q9 (T) |
| MA 1st year (4th year Spanish) | 3.52 | 1.80 | 2.32 | 3.79 | 3.42 | 3.24 | 3.64 | 3.46 | 3.46 |
| BA 1st year (1st year Spanish) | 4.15 | 4.42 | 1.92 | 3.88 | 3.83 | 3.93 | 4.05 | 3.47 | 3.90 |
| BA 2nd year (2nd year English) | 4.13 | 2.39 | 2.10 | 3.48 | 3.40 | 3.75 | 4.02 | 3.63 | 3.72 |
| Mean | 3.93 | 2.86 | 2.11 | 3.72 | 3.55 | 3.66 | 3.91 | 3.52 | 3.69 |

The second part of the questionnaire assesses the didactic and teaching approaches and contains 6 items organized according to the three phases of the learning process: motivation, comprehension, and transfer. The results for this stage are the following:

Motivation/expectancy stage

One question concerning motivation was included in this part. It concerns the preliminary presentation of objectives, activities and evaluation modalities of the class. The mean score obtained was 4.23 ($SD=+/-1.22$; $M=5$), showing that students clearly identified these parameters as a whole.

Comprehension/ Selective attention stage

Four items deal with comprehension. They deal with the relation between the teaching approaches and the students' learning rhythm (question 11), the approaches' ability to promote teacher-student communication (question 12), as well as the participation of all students (question 13), and the encouragement of learning through appropriate methods of correction (question 15).

The following are the respective scores of the aforementioned questions: 4.14 ($SD=+/-1.03$; $M=5$), 4.33 ($SD=+/-0.9$; $M=5$), 3.56 ($SD=+/-1.06$; $M=4$) and 3.97 ($SD=+/-1.16$; $M=5$). We can therefore conclude that students agree with the positive evaluation proposed by teachers regarding this stage, despite one slightly lower score concerning the pedagogical capacity to promote the participation of all students (mean = 3.56).

Generalization/transfer

One item deals with the transfer stage (question 14). This question assesses the feedback given by the teacher as an essential element for the students' encouragement and academic success. This item obtained a mean score of 3.69 ($SD=+/-1.3$; $M=4$), pointing towards a positive general evaluation of this stage.

Table IV organizes the mean scores by question for each group of students, as well as the global means by question:

TABLE IV *Student assessment scores: learning stages vs. didactic and teaching approaches.*

| | Part 2 | | | | | |
|-----------------------------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| | Q10 (M) | Q11 (c) | Q12 (c) | Q13 (c) | Q14 (T) | Q15 (c) |
| MA 1st year (4th year Spanish) | 4.17 | 4.10 | 4.25 | 3.55 | 3.16 | 3.78 |
| BA 1st year (1st year Spanish) | 4.05 | 4.30 | 4.23 | 3.78 | 3.98 | 4.35 |
| BA 2nd year (2nd year English) | 4.47 | 4.02 | 4.50 | 3.34 | 3.93 | 3.78 |
| Mean | 4.23 | 4.14 | 4.33 | 3.56 | 3.69 | 3.97 |

Finally, the questionnaire contained a third part through which we sought to establish a relation between the results of the external events that aid throughout the teaching-learning process (the first and second stages) and their general appreciation

from the point of view of the class development. This part tries to assess (Table v):

1. If students carried out extra research to improve their language proficiency (question 16). This point can be related to their appreciation of the time distribution to infer the degree of satisfaction and/or motivation regarding the learning of the target language. The percentage of positive questions (*true*) is of 59.44%. We can therefore state that most students carried out supplementary work outside the classroom.
2. If students attended class regularly to justify the validity of their answers (question 17). The percentage of positive answers was 92.78%, which confirms the students' answers' validity.
3. If students felt involved in the proposed activities (question 18). The degree of involvement of students revealed by the questionnaire is high, with 78.33% of positive answers. We can contrast these results with the score obtained in the first two parts of the survey to propose an interaction between their feeling of involvement in class and their degree of satisfaction to claim that involvement has an impact on satisfaction. If we link the results of this item to the results of the answers in the two previous parts of the questionnaire, we can see the degree of satisfaction of students concerning our class planning.
4. If students were free to make decisions to evaluate the strictness or leniency of our didactic strategies (question 20). The percentage of positive answers was 77.78%, letting us claim that students felt that they could make choices, even if this particular percentage is one of the lowest obtained.

TABLE V *Relation between students' participation and their general appreciation of class development.*

| | Question 16 | | | | | | |
|--------------------------------------|-------------|-------|-------|-------|-----|-------|-------|
| | TRUE | % | FALSE | % | N/A | % | Total |
| MA 1st year (4th year Spanish) | 41 | 68.33 | 17 | 28.33 | 2 | 3.33 | 60 |
| BA 1st year (1st year Spanish) | 39 | 65.00 | 21 | 35.00 | 0 | 0.00 | 60 |
| BA 2nd year (2nd year English) | 27 | 45.00 | 25 | 41.67 | 8 | 13.33 | 60 |
| Total | 107 | 59.44 | 63 | 35.00 | 10 | 5.56 | 180 |
| | Question 17 | | | | | | |
| | TRUE | % | FALSE | % | N/A | % | Total |
| MA 1st year (4th year Spanish) | 55 | 91.67 | 4 | 6.67 | 1 | 1.67 | 60 |
| BA 1st year (1st year Spanish) | 57 | 95.00 | 3 | 5.00 | 0 | 0.00 | 60 |
| BA 2nd year (2nd year English) | 55 | 91.67 | 3 | 5.00 | 2 | 3.33 | 60 |
| Total | 167 | 92.78 | 10 | 5.56 | 3 | 1.67 | 180 |
| | Question 18 | | | | | | |
| | TRUE | % | FALSE | % | N/A | % | Total |
| MA 1st year (4th year Spanish) | 48 | 80.00 | 7 | 11.67 | 5 | 8.33 | 60 |
| BA 1st year (1st year Spanish) | 51 | 85.00 | 7 | 11.67 | 2 | 3.33 | 60 |
| BA 2nd year (2nd year English) | 42 | 70.00 | 13 | 21.67 | 5 | 8.33 | 60 |
| Total | 141 | 78.33 | 27 | 15.00 | 12 | 6.67 | 180 |

| | Question 20 | | | | | | |
|-----------------------------------|-------------|-------|-------|-------|-----|-------|-------|
| | TRUE | % | FALSE | % | N/A | % | Total |
| MA 1st year (4th year Spanish) | 42 | 70.00 | 13 | 21.67 | 5 | 8.33 | 60 |
| BA 1st year (1st year Spanish) | 54 | 90.00 | 1 | 1.67 | 5 | 8.33 | 60 |
| BA 2nd year (2nd year English) | 44 | 73.33 | 5 | 8.33 | 11 | 18.33 | 60 |
| Total | 140 | 77.78 | 19 | 10.56 | 21 | 11.67 | 180 |

TABLE VI *Students' global appreciation results.*

| Question 19 | | | | | | | | | |
|---|------------------------|----|------------------------|------|---------------------|------|-----|------|-------|
| | Positive evaluation | % | Negative evaluation | % | Mixed evaluation | % | N/A | % | Total |
| MA 1st year (4th year Spanish) | 24 | 40 | 19 | 31.7 | 9 | 15 | 8 | 13.3 | 60 |
| BA 1st year (1st year Spanish) | 54 | 90 | 2 | 3.3 | 4 | 6.7 | | | 60 |
| BA 2nd year (2nd year English) | 39 | 65 | 2 | 3.3 | 11 | 18.3 | 8 | 13.4 | 60 |
| Total | 117 | 65 | 23 | 12.8 | 24 | 13.3 | 16 | 8.9 | 180 |

Finally, we measured if the answers to the item corresponding to their global appreciation of the class (Question 19) are linked to the degree of satisfaction obtained in the first two parts of the survey. We created a 4-column table (Table VI) where we present the number of positive, negative, and mixed evaluations, as well as blank answers. Our interpretation of

these results was based on the global meanings of the terms collected, particularly nouns, adjectives, and adverbs. It should be noted that answers presented by fourth year students were more elaborated than others and expressed, with a greater array of syntactic structures, the appreciation of students concerning the teacher, the resources or the time distribution throughout the teaching-learning process.

The results obtained show that we have succeeded to inspire pleasure among students during the implementation of class content, language, and affective objectives. However, some students require special attention, since they learn at a different pace or have different language learning needs. This would demand structural changes coming from the university administration, as dividing groups by proficiency level and into smaller groups (a maximum of 20 students per group), and having working sessions of at least two hours, especially for Masters students. We have noticed that negative or mixed evaluations within this group referred almost exclusively to the number of hours dedicated to Spanish. If there were more Spanish class hours per week, we would have more time to meet the needs of every student. Despite this, we have found that 80% of the students in this group declared they “felt involved” in the activities proposed in class (cf. question 18). This high percentage is also witnessed among the BA students (85% of first-year students and 70% of second-year students). This could be explained by their high satisfaction degree (77.8% for all groups combined) in question 20, that dealt with their possibility to make decisions in class.

Discussion

This didactic experience required meticulous work where theory and practice should combine harmonically with common objectives while keeping the specificity of the taught language.

Obstacles specific to class organization (among others, the students' timetable, the resources made available to us, the availability of teachers) were gradually overcome and several questions about the validity and reliability of this experience are still pending:

- » Would the result of this experiment be the same in the case of different language teaching courses?
- » What would be the degree of satisfaction of the students be if the didactic strategies are not thought out in the structuring of the stages of learning?
- » How does student satisfaction vary depending on sociocultural factors and infrastructural facilities?

These questions and many others are to be explored as a continuation of this first experiment. One way of approaching this is by promoting an experimental approach with a control group. Furthermore, measuring the impact of the teacher rapport on the feeling of pleasure can also be envisaged. This was not the case throughout this experiment, but interaction and dialogues with the students were systematically favored and encouraged in class.

Although it did not yield conclusive results, the present research deserves to be shared among researchers in language didactics in our opinion. Indeed, the sharing of experiences can only contribute to the search for the pleasure of teaching and the pleasure of learning with our students.

CONCLUSION

This empirical research was based on a theoretical perspective (Robert Gagné's stages of teaching-learning) in the teaching of two languages (English and Spanish), the implementation of which should make it possible to lead to the students' satisfaction

in their own learning process. Satisfaction, in this sense, acts as a mediator variable to encourage learning.

Despite working in classrooms crowded with 40 students and with an infrastructure where the teaching resources have yet to be developed (the resources we had were limited to a classroom with a blackboard, chalk and video projectors), we were able to set up a didactic work dynamic where the students' interaction between themselves and the teacher was constant. This dynamic, based on a meticulous class planning that bears in mind the stages of teaching and learning were the strong points of our didactic strategies. These variables are likely to have had an influence both in the learning of the foreign language and in the pleasure of learning.

Several studies (Schumann, 1997; Arnold, 1999; Lantolf, 2000; Arnaud, 2006; Caon, 2006) show the importance of the affective domain in the language class. The intellectual and affective domains work in synergy and the language teacher has to consider both. In this context, research conducted to date has shown that it is precisely in the language class that we observe students manifest their values, appreciation and judgment. We often hear students say "I don't like Spanish, I prefer English" or "I like Spanish but I don't like English".

As we have seen in this study, a language class has various objectives, such as disciplinary, language, and affective objectives. The factors that can generate pleasure can be diverse (i.e. teacher rapport, teaching style, students' mood, general ambiance and atmosphere, comfort). Within the context of this study, we selected class planning along with the integration of teaching and learning stages, that can be considered as objective variables and factors that generate pleasure in the students' learning experience.

In other words, from a pedagogical and didactic point of view, taking into account the stages of learning when planning

a class, regardless of its language or content, contributes to the involvement of students in their own learning and, therefore, makes them feel pleasure for having participated in class. In this sense, we call for further investigation on the relationship between the learning process and the didactic and pedagogical activities implemented in class: because their connection can help the students become more active agents in their own learning.

REFERENCES

- André, J. (2005). *Eduquer à la motivation. Cette force qui fait réussir*. Paris: L'Harmattan.
- Arnaud, C. (2006). L'affectif et le comportement non-verbal en classe de langue étrangère. *Synergies Venezuela*, 2, 219-241.
- Arnold, J. (ed.) (1999). *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Berthoz, A. (2016). Sympathie et empathie dans la relation avec autrui. Conséquences pour la relation d'apprentissage. Symposium "Les émotions des enseignant-e-s de langues: cognitions, formations et médiations", Université Sorbonne Nouvelle, Paris, France.
- Blanchet, P. (1995). *La pragmatique. D'Austin à Goffman*. Paris: Bertrand-Lacoste.
- Bloom, B. (1956). *Taxonomy of educational objectives, handbook I: The cognitive domain*. New York: David McKay Co Inc.
- Caon, F. (2006). *Le plaisir dans l'apprentissage des langues. Un défi méthodologique*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Chadwick, C. (1978). *Tecnología educacional para el docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Chevallier-Gaté, C. (2014). La place des émotions dans l'apprentissage. Vers le plaisir d'apprendre. *Education*, 3, 1-15. Retrieved from: <http://revue-educatio.eu>
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. France: Didier.

- Damasio, A., & Damasio, H. (1989). *Lesion analysis in neuropsychology*. London: Oxford University Press.
- de la Garanderie, A. (2004). *Plaisir de connaître. Bonheur d'être. Une pédagogie de l'accompagnement*. Lyon: Chronique Sociale.
- Delannoy, C. (2005). *La motivation: désir de savoir, décision d'apprendre*. Paris: CNDP-Hachette Education.
- Dortier, J. F. (2008). *Le dictionnaire des sciences humaines*. Auxerre: Sciences Humaines Editions.
- Duffé Montalván, A. L. (2014). *Relación entre diferentes discursos textuales y las estrategias didácticas en la enseñanza del ELE*. *RedELE*, 26.
- Escandell Vidal, M. V. (2012). Las pautas de interacción de los hablantes nativos: bases cognitivas y herramientas de análisis. Paper presented at the Conference *XII jornada pedagógica para profesores de español* Brussels, Belgium.
- Gagné, R. (1968). Learning and communication. In R. V. Wiman and W. C. Meierhenry (Eds.), *Educational media: theory into practice* (pp. 93-114). Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company.
- Gagné, R. (1977). *Principios básicos del aprendizaje para la instrucción* (2nd ed.). México: Editorial Diana.
- Gagné, R., & Briggs, L. (1983). *La planificación de la enseñanza. Sus principios*. México: Editorial Trillas.
- Gregory, J. M. (2007). *The seven laws of teaching*. Minneapolis: Filiquarian Publishing LLC.
- Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique*. Bern: Editions Peter Lang.
- Korthagen, F. A. J. (2001). *Linking practice and theory. The pedagogy of realistic teacher education*. London: LEA.
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77-97.

- Krathwohl, D. R., Bloom, B. S., & Masia, B. B. (1999). *Taxonomy of educational objectives, handbook 2: Affective domain* (2nd Ed.). New York: Longman.
- Lantolf, J. P. (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. New York: Oxford University Press.
- Mackey, A., & Gass, S. M. (2005). *Second language research: Methodology and design*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mager, R. (1994). *Comment définir des objectifs pédagogiques*. Paris: Dunod.
- Meirieu, P. (1995). *La pédagogie entre le dire et le faire*. Paris: ESF Éditeur.
- Niedenthal, P. M., & Kitayama, S. (1994). *The heart's eye: Emotional influences in perception and attention*. San Diego, New York, Boston: Academic Press.
- Palmer, P. J. (1998). *The courage to teach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pestalozzi, J. H. (2008). *Ecrits sur la Méthode : Volume I—Tête, coeur, main*. Le Mont-sur-Lausanne: LEP Editions Loisirs et Pédagogie SA.
- Porte, G. K. (2010). *Appraising research in second language learning: a practical approach to critical analysis of quantitative research* (2nd ed.). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/http://doi.org/10.1075/llt.28>
- Pourtois, J.-P., & Mosconi, N. (2002). *Plaisir, souffrance, indifférence en éducation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Schumann, J. H. (1997). *The Neurobiology of affect in language learning*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Van Lier, L. (1988). *The classroom and the language learner*. London, New York: Longman.
- Van Lier, L. (2004). *The ecology of language learning. A sociocultural perspective*. Boston, Dordrecht: Kluwer Academic Press.

ANNEX 1

Placement test

(The test was conducted during a speed dating session)

Name of the interviewer:

Name of the interviewee:

o. Introductions (name, age, birthplace...)

1. What is your level of English? (A1, A2, B1, B2, C1, C2)
2. Have you ever been to an English-speaking country? How long was your stay? Did you travel for business or leisure?
3. What do you expect from this English class? What are your main objectives?
4. What are your personal interests and hobbies?
5. Do you have any career plans?

ANNEX 2

Original satisfaction questionnaire (in French) as it was presented to students.

Partie 1: évaluation sur les contenus (les thématiques présentées), les activités et les ressources employées lors des séances des cours

Les chiffres de 0 à 5 serviront pour évaluer vos critères :
5 : tout à fait d'accord ; 4 : d'accord ; 3 : moyennement d'accord ; 2 : pas d'accord ; 1 : pas du tout d'accord ; 0 : pas d'avis

| Nro question | Les contenus | Indiquer un chiffre (5, 4, 3, 2, 1, 0) | Commentaires éventuels |
|--------------|--|--|------------------------|
| 1 | Le temps imparti pour les activités proposées par l'enseignant (20 mn, 10 mn, 5 mn, etc.) a été adéquat pour la réalisation de différentes tâches. | | |
| 2 | Les ressources utilisées (vidéo, photocopies, chanson, exposé, etc.) ont été monotones et peu variées. | | |
| 3 | Les ressources utilisées ont été employées d'une façon déséquilibrée (trop ou peu de documents, plus de temps consacré à un matériel plutôt qu'un autre, etc.) | | |
| 4 | Les contenus ont été adaptés à votre niveau. | | |
| 5 | Les contenus vous ont servi pour améliorer vos compétences langagières (l'expression et la compréhension écrite et l'oral, l'interaction orale). | | |
| 6 | La structure du cours vous a permis d'apprendre l'objectif des différentes séances de cours. | | |

| 7 | Les activités vous ont aidé à mieux comprendre les thématiques. | | |
|---|--|--|------------------------|
| 8 | Les activités vous ont encouragé à participer aux échanges et débats organisés autour de celles-ci. | | |
| 9 | La structure du cours a contribué à votre apprentissage linguistique et culturel concernant la langue cible. | | |
| Partie 2: évaluation sur la méthode pédagogique et didactique Les chiffres de 0 à 5 serviront pour évaluer vos critères : 5 : tout à fait d'accord ; 4 : d'accord ; 3 : moyennement d'accord ; 2 : pas d'accord; 1 : pas du tout d'accord ; 0 : pas d'avis | | | |
| Nro question | La méthode pédagogique et didactique | Indiquer un chiffre (5, 4, 3, 2, 1, 0) | Commentaires éventuels |
| 10 | Il y eu au préalable une présentation générale des objectifs, des activités et de l'évaluation du cours. | | |
| 11 | La méthode pédagogique (la manière de conduire le cours: souplesse, rigueur, enthousiasme, etc.) et didactique (les activités mises en place en rapport avec la thématique du cours : exercices de compréhension et d'expression, dialogue, questions-réponses, etc.) ont été appropriés à votre rythme d'apprentissage. | | |
| 12 | Il y a eu une communication et une interaction non directive (capacité à dialoguer sans crainte et sans réserves) entre l'enseignant et l'élève. | | |
| 13 | La méthode pédagogique et didactique a su promouvoir la participation de l'ensemble des étudiants. | | |

| | | | |
|----|--|--|--|
| 14 | La méthode didactique a su donner le feedback (retour) nécessaire pour encourager votre réussite académique. | | |
| 15 | Les méthodes de correction des travaux (écrits, oraux) ont su vous encourager dans votre apprentissage. | | |

Partie 3: évaluation sur votre propre participation dans le processus d'apprentissage

Indiquez vrai ou faux, selon votre cas. De plus, complétez certains phrases d'après votre vécu si cela est nécessaire et préciser des commentaires éventuels.

| Nro question | A votre avis.... | Vrai ou faux | A compléter | Commentaires éventuels |
|--------------|--|--------------|-------------|------------------------|
| 16 | J'ai eu besoin de fournir un travail personnel pour améliorer ma compréhension et mon expression dans la langue cible. | | | |
| 17 | J'ai assisté régulièrement au cours. | | | |
| 18 | Je me suis senti (e) impliqué(e) dans les activités proposées. | | | |
| 19 | Mon appréciation, globale du cours est que... | | | |
| 20 | J'ai eu la liberté de faire des choix et de prendre des décisions. | | | |

Experimento didáctico de conciencia y expresión narrativas para la clase de literatura en ELE SITA en el Caribe

Didactic Experiment for the Development of Narrative Consciousness and Expression in the Spanish-as-fl Literature Class in the Caribbean

Rosana Herrero-Martín*

*The University of The West Indies (Cave Hill Campus),
Bridgetown, Barbados*

Artículo de investigación científica y tecnológica

Recibido: 22 de diciembre de 2019 Aprobado: 3 de julio de 2020

* Ph.D. en Teatro y performatividad, Universidad de Salamanca. Profesora de estudios hispánicos.

Correo electrónico: rosana.herrero-martin@cavehill.uwi.edu | rosanaherrero@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4614-9161>

Cómo citar: Herrero-Martín, R. (2019). Experimento didáctico de conciencia y expresión narrativas para la clase de literatura en ELE SITA en el Caribe. *Matices en Lenguas Extranjeras*, (13), 98-128. DOI: <https://doi.org/10.15446/male.113.89350>

Este trabajo se encuentra bajo la licencia Creative Commons Attribution 4.0.

RESUMEN

En este artículo se presentará un experimento didáctico dentro del campo de la programación neurolingüística (PNL) y enseñanza de lenguas para la optimización de la expresión narrativa en español como lengua extranjera (ELE) desarrollado recientemente con alumnos de Literatura Hispánica de la University of the West Indies en la isla caribeña de Barbados. Se trata de un modelo de aplicación didáctica que tiene como triple objetivo analizar los elementos subjetivos y afectivos de focalización narratológica que estructuran todo relato, así como crear conciencia entre nuestros alumnos del engranaje narrativo-neurolingüístico-emocional, y afianzar su propia expresión narrativa consciente en español. El ejercicio consta de dos partes: una analítica y otra expresiva. Como soporte didáctico para ambas se incorporan dos muestras de textos literarios del Caribe hispano, una contemporánea (un capítulo de la novela *De nombres y animales*, de la autora dominicana Rita Indiana, 2013), y una tradicional («Tía Zorra y los peces», popular fábula del folclore oral afrocaribeño venezolano). Los alumnos participantes en el experimento reciben un cuadernillo de trabajo que incluye el material de lectura, así como cada una de las tareas de reflexión, análisis y expresión en el orden de iteración y progresión indagatorias y creativas previsto para su desarrollo en clase. Bajo la apariencia de simples preguntas semiabiertas de breve respuesta, se guía al estudiante por este proceso de observación consciente, equipándolo (sin lastrarlo con nociones teóricas) con un estuche básico de herramientas epistemológicas de corte narratológico y psiconeurolingüístico, tales como la focalización narrativa, la estructura superficial y profunda del lenguaje, y la noción neurocientífica de engrama, hasta llegar a la tarea final de creación propia y autónoma de una fábula en español.

Palabras clave: *engrama, español como lengua extranjera (ELE), expresión narrativa consciente, narración, programación neurolingüística (PNL) y enseñanza de lenguas, Rita Indiana.*

ABSTRACT

This article presents a didactic experiment within the field of neurolinguistic programming (NLP) and language teaching for the optimization of narrative expression in Spanish as a foreign language (SFL) recently developed with student volunteers from three Hispanic Literature courses within the Spanish undergraduate degree at the University of the West Indies on the Caribbean island of Barbados. This is a didactic application model whose triple objective analyze the subjective and affective elements of narrative focus, which structure every story, as well as create awareness among our students of the narrative-neurolinguistic-emotional mechanisms and strengthen their narrative expression in Spanish. The exercise consists of two parts: one analytical and one expressive. By way of didactic support for both, two samples of literary texts from the Hispanic Caribbean are incorporated, one contemporary (a chapter of the novel *De nombres y animales*, by the Dominican author Rita Indiana, 2013), and one traditional Venezuelan Afro-Caribbean fable «Tía Zorra y los peces». The volunteer students participating in the experiment received a work booklet, including the reading material, as well as an iterative and progressive selection of reflection, analysis and expression tasks. Under the guise of simple semi-open questions of brief response, the student is guided through this journey of conscious observation and equipped with a basic kit of epistemological tools of narrative and psycho-neuro-linguistic nature, such as narrative focalization, the superficial and deep structure of language, and the neuroscientific notion of engram, en route to the final task of creating a fable in Spanish.

Keywords: *conscious narrative expression, engram, narration, NLP and language learning, sfl, Rita Indiana, Spanish as a Foreign Language.*

EN ESTE ARTÍCULO SE PRESENTARÁ un modelo didáctico experimental orientado a la concientización y la expresión narrativas a nivel oral y escrito en la lengua de estudio, desarrollado con alumnos de Literatura Hispánica del grado de español del Campus de Cave Hill de la University of the West Indies, en Barbados, cuyo nivel de lengua española oscila de un B1 a un C1 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Dicho experimento didáctico se llevó a cabo al término del segundo semestre del curso académico 2018-2019.

Se trata de un modelo de aplicación didáctica que tiene como triple objetivo (1) analizar los principales elementos narratológicos que estructuran todo relato, y sus correlatos neurolingüísticos y emocionales subyacentes; (2) crear conciencia entre nuestros alumnos del engranaje narrativo-neurolingüístico-emocional, así como (3) afianzar su propia expresión narrativa en español.

Mi mayor motivación a la hora de elaborar esta unidad didáctica experimental ha sido principalmente la de llevarles a mis estudiantes de literatura en español como lengua extranjera (ELE) una serie de herramientas de carácter autoindagativo y autogestivo, elaboradas a partir de los mismos textos literarios trabajados en clase, que les guíen a comprender hasta qué punto el factor afectivo y perceptivo inciden activamente en cualquier proceso comunicativo, así como a encaminar su propia iniciativa comunicativa en español con mayor grado de conciencia, resolución y eficacia.

Con este propósito en mente, decidí poner el punto de mira didáctico en el modo narrativo del lenguaje, todo ese repertorio de historias con el que nos (re)presentamos ante el mundo, damos a conocer y escondemos nuestras experiencias, incluso con el que llegamos a identificarnos en mayor o menor medida. En este sentido, mi interés fundamental ha sido que mis estudiantes tomen conciencia de los aspectos de subjetividad y afectividad

que acompañan, determinan y sesgan todas y cada una de las historias que contamos y que nos cuentan, desde el sueño que tuviste anoche y cuentas a tu compañera de apartamento por la mañana en el desayuno, o la excusa que le pones a tu primo para no ir a su fiesta de cumpleaños, pasando por los secretos de familia que se cuentan a los hijos y nietos *por su propio bien* en forma de medias verdades e historias edulcoradas, hasta el discurso historiográfico que domina la visión identitaria colectiva de un pueblo.

En este sentido, la cuestión de base o hilo conductor a la que se remite al alumno en todos los procesos de autoindagación, análisis y expresión narrativos de este experimento didáctico sería: ¿para qué contamos las cosas tal y como lo hacemos? La respuesta a esta pregunta siempre nos va a llevar de una manera u otra a una emoción básica (tristeza, ira, miedo, alegría, asco) y, en consecuencia, a alguna toma de conciencia profunda acerca de la capacidad de filtro emocional que tiene el lenguaje. Este combo didáctico-experimental enfocado a estudiantes de una segunda lengua tiene además como fin ulterior el de proporcionarles herramientas de autogestión emocional que les ayuden a transitar sus propias creencias, limitaciones y desvalorizaciones en cuanto a su capacidad de expresión en la lengua de estudio se refiere.

Este experimento didáctico se entronca, por tanto, dentro de una visión de integración de la esfera subjetiva y afectiva al ámbito cognitivo del aprendizaje efectivo de una lengua (Arnold, 1999), por la cual no solamente se consideran las emociones y los sentimientos como parte indispensable e indisoluble de nuestra capacidad humana de raciocinio (Damasio, 1996), sino que además se apunta hacia la emoción (y la conciencia emocional) como fundamento neuroeducativo de la curiosidad, de la atención, de la memoria y, por tanto, del aprendizaje (Mora, 2013).

Quisiera destacar, asimismo, el enfoque caribe-céntrico del presente material didáctico de enseñanza del español como lengua extranjera. Tal y como se detallará a continuación, los dos textos narrativos seleccionados como base para que los alumnos realizaran este ejercicio experimental del trabajo de reflexión, análisis y expresión en español tienen como protagonistas las gentes, los territorios, la historia, las historias, las experiencias, así como la idiosincrasia comunicativa propia del Caribe hispano. En este sentido, el proyecto se inserta dentro de una mirada-marco autóctona que, lejos de verter una mirada forastera, periférica, anecdótica y fugaz al español que se habla, se vive y se siente en la región del Caribe (como suele ser el caso en la práctica totalidad de los materiales didácticos de ELE existentes)¹, está por el contrario comprometida con la difusión de la complejidad, el dinamismo y la versatilidad con los que el ancho y vasto Caribe hispano (tanto insular, continental, como diaspórico e imaginario) lleva siglos interactuando y evolucionando con su medio ambiente y a través de este.

MARCO TEÓRICO

Tal y como se apunta en la introducción, son dos los pilares epistémicos sobre los que se asienta este trabajo: el narratológico y el psiconeuroperceptual. Ambos, a mi modo de ver, están estrechamente relacionados entre sí, pues toda historia se cuenta necesariamente desde un punto de vista particular, que a su vez se nutre de posicionamientos más o menos conscientes de carácter esencialmente afectivo, mental y subjetivo. La utilidad de esta doble herramienta de autoindagación y autogestión

1 Existen materiales ELE focalizados en el Caribe hispano. Cuando dichos materiales hacen referencia al español de Cuba, República Dominicana, Puerto Rico o el Caribe hispano continental, lo hacen de forma «periférica, anecdótica y fugaz», no como eje vertebrador.

narrativa para mis estudiantes de literatura en ELE es clara: por un lado, la de que los alumnos encuentren en la expresión literaria del Caribe hispano un reflejo de los mecanismos de construcción psiconarrativa de su propia identidad individual, familiar y colectiva, manifestados en la primera lengua; por otro lado, la utilidad de aprender a aceptar, transitar y trascender sus propios mapas perceptivos y emocionales, así como sus creencias limitantes inconscientes, como aprendientes de español y narradores en lengua extranjera.

Empezaré por justificar el sostén narratológico del taller experimental proponiendo un acercamiento y aprovechamiento heurísticos de una selección de elementos conceptuales básicos de la teoría narratológica de Mieke Bal (1999): *focalización, percepción y subjetividad*. En este sentido, la idea es que el alumno tome conciencia de estos tres elementos metanarrativos y se sirva de ellos a modo de utensilios complementarios y autónomos de exploración, descubrimiento y comprensión de la relevante influencia de nuestros puntos de vista, ideas, creencias y emociones sobre el contenido, la estructura y la expresión verbal y no verbal de todo tipo de historias que contamos y nos cuentan.

La percatación de hasta qué punto el andamiaje narrativo impregna todo objeto cultural se ha consolidado a nivel multidisciplinar en las últimas décadas, no solamente en el ámbito académico de los estudios teórico-literarios, sino también en muy diversas áreas del saber, como los estudios culturales e historiográficos, las artes visuales, la filosofía, las ciencias de la comunicación, el derecho y la educación, entre otras (Bal, 1999, pp. XIV, 220-1). Esto significa, por tanto, que no solo una novela o un cuento son textos narrativos, sino que también lo son una película, un manual de historia, una pintura, un ensayo filosófico, un noticiario, la constitución de un país, incluso un plan de clase y el plan curricular de una escuela. Ninguno de

dichos discursos narrativos están exentos, en consecuencia, de los condicionamientos perceptivos y subjetivos inherentes a todo acto narrativo. Esta reflexión me parece un aspecto clave a la hora de introducir la presente propuesta didáctica experimental en clase, a modo de «aperitivo de concientización narrativa».

Prosiguiendo con la concepción abierta e inclusiva del texto de Bal (1999), se entiende por *texto narrativo* toda historia relatada por un agente (narrador) a través de un medio concreto (lenguaje, imagen, sonido, edificación o combinación de estos), en cuya estructura secuencial, lógica y cronológica se observan los siguientes elementos indispensables: una selección de eventos o actos causados/experimentados por algún actante, unas coordenadas espacio-temporales que enmarcan su desarrollo, así como una serie de relaciones, ya sean convencionales, simbólicas o alusivas, entre dichos elementos. La presentación de estos elementos varía según el punto o los puntos de vista elegidos, siendo la *focalización* resultante —es decir, la relación entre perceptor y percibido— lo que da color y subjetividad a la historia (Bal, 1999).

El triple concepto de *focalización, percepción y subjetividad narratológicas* de Bal (1999) se suscribe además a filosofías del lenguaje que él mismo denomina más «desorganizadas», como el dialogismo bajtiniano y el deconstruccionismo derridiano que abogan por el significado y la fuerza centrípetas, descentralizadas, diversas, diseminadas, ambiguas y, ante todo, subjetivas de todo discurso (Bal, 1999; Bajtín, 1981; Derrida, 1997).

Dentro de este marco definitorio que propone Bal de texto narrativo, y como parte de una dinámica preliminar de lluvia de ideas/calentamiento, se invita a los estudiantes participantes en el experimento a reconocer características netamente narrativas en todo tipo de textos o manifestaciones discursivas que registran y producen a diario tanto en su primera como en su

segunda lengua. A continuación, se enumeran algunos de los textos narrativos cotidianos identificados por los estudiantes con algún comentario incluido (en cursiva) relacionado con aspectos derivados de la focalización, percepción y subjetividad de los agentes y receptores narrativos en cada caso:

- los apuntes de clase elaborados por la profesora;
- el libro de texto en español sobre la historia y la cultura de los países hispanohablantes;
- mi cómic *favorito*;
- la novela esta tan *aburrida* de Gabriel García Márquez que cayó en CAPE (*El coronel no tiene quien le escriba*);
- la *típica* redacción para la clase de español sobre mis últimas vacaciones de verano;
- mis publicaciones diarias y las de mis amigos en las redes sociales —*estoy enganchada*;
- una noticia de última hora leída en un periódico digital sobre un tiroteo en una escuela de EE. UU.;
- una canción sobre el carnaval de Celia Cruz que *siempre que la escucho me sube el ánimo*;
- la *excusa* que le pongo a mi mamá o la profesora de español por llegar tarde a casa/clase;
- el resumen *pormenorizado*, con final incluido, que me hace mi hermana, *sin que yo se lo pida*, de la película que yo también quería ir ver al cine, *pero ya se me quitaron las ganas de verla, pues para qué, si me acaban de destripar el argumento*;
- los sermones del cura de la parroquia —*siempre la misma perorata*;
- los mítines de los políticos en campaña electoral *tan predecibles y llenos de mentiras*;
- los cuentos *aumentados* que les meto a veces a mis amigos de mis *proezas* amorosas, *aventuras*, viajes, experiencias y *logros* varios;

- los *temidos* fragmentos para escuchar en español del examen comprensión auditiva en los que la gente *parece que habla a propósito a la velocidad de la luz para que yo no entienda nada y me suspendan*;
- la historia de nuestro pasado colonial y esclavo *que nos cuentan en la escuela y en los libros de texto*;
- la historia que oí *tantas veces* contar a mi madre de que el abuelo había muerto como un *héroe en la construcción del Canal de Panamá*, cuando *en realidad nunca volvió a casa* después que se terminara el canal y recientemente supe que *formó otra familia con una mujer más joven que mi abuela*.

Asimismo, a través de las pautas de reflexión guiada incluidas en la primera sección de la unidad didáctica (“Entrando en materia”, figura 1) acerca de sus propias experiencias como narrador/-a en su primera lengua, el estudiante tiene además la oportunidad de indagar y sacar sus propias conclusiones en relación con la naturaleza intrínsecamente interpretativa y subjetiva de toda actividad narrativa, así como de la capacidad del lenguaje para moldear nuestra visión del mundo. Tal y como apunta Bal (1999), «ver es narrar» (p. 19), y «narrar es focalizar con el ojo de nuestra mente, interpretar, visualizar contenido subjetivizado» (p. 163). En otras palabras, contamos el mundo no como es, sino como nosotros lo vemos, lo experimentamos y lo sentimos (Corbera, 2017).

A continuación, pasaré a presentar brevemente el segundo marco teórico que sostiene mi propuesta de modelo de aplicación didáctica, el enfoque psiconeurolingüístico, para lo cual prestaremos especial atención al modelo básico de aplicación desarrollado por los creadores de la Programación Neurolingüística (PNL), Richard Bandler y John Grinder en la década de los años 70 del siglo pasado, en el primer volumen de su

libro *La estructura de la magia* (1975), a partir de principios y discernimientos aportados en las dos décadas anteriores por Noam Chomsky con su Gramática Generativa Transformacional. Me estoy refiriendo aquí al Metamodelo, herramienta de desarrollo y gestión comunicativas que permite explorar las estructuras superficiales del lenguaje —tanto verbal como corporal— en tanto que fieles representaciones —si bien igualmente esquivas— de estructuras sensoriales y emocionales de la psique más profundas.

1. Entramos en materia....

[Esta parte se puede responder de forma individual en inglés o en español]

- (a). Piensa en una historia que hayas vivido y que hayas contado de diversas maneras, con versiones diferentes, a distintas personas y en determinados momentos u ocasiones.
 - (b). Piensa en una historia que te hayan contado de cierta manera y que tú luego hayas contado a otra(s) persona(s) cambiando algún elemento, poniendo énfasis en algún aspecto, ocultando alguna parte, decorando otras, etc.
 - (c). Piensa en una misma historia de la que hayas recibido distintas versiones. ¿Quién te la contó en cada caso? ¿Qué relación tenía esa persona con la historia? ¿Qué relación tenías tú con la historia? ¿En qué momento te contaron la historia? ¿Qué elementos de la narración variaron en cada caso?
 - (d). ¿Con qué intensidad del 1 al 5 crees que ocurren las siguientes situaciones cuando alguien cuenta una historia?
 - » El/la narrador/-a omite información del escenario neutro de la historia
☐ 1-5
 - » El/la narrador/-a añade información del escenario neutro de la historia
☐ 1-5
 - » El/la narrador/-a se recrea en algún elemento específico de la narración
☐ 1-5
- ¿Qué motivos crees que puede tener un/-a narrador/-a para hacer algo así?

Figura 1. Pautas de reflexión de la sección 1.

El objetivo primordial de la PNL ha sido, desde sus inicios, estudiar la capacidad y eficacia comunicativas del ser humano tanto a nivel intrapersonal como interpersonal, con el fin de

ofrecer un nutrido repertorio de herramientas y técnicas para desarrollar y gestionar las emociones a la hora de activar habilidades y procesos comunicativos de manera altamente efectiva (Churches & Terry, 2010).

Una de las presuposiciones básicas de la PNL sostiene que «siempre estamos comunicando» ya sea a través de palabras, cambios de expresión facial, postura y ubicación corporales (Ekman, 1997, p. 342), y que es imposible no comunicar, puesto que incluso el no decir nada de hecho ya está comunicando algo en sí mismo (Churches & Terry, 2010). Otra premisa básica de la PNL es la de que «el mapa no es el territorio» (Dilts, 1998, p. 7). Esto significa que cada cual actúa, reacciona y se expresa según sus mapas internos o su percepción del mundo y de la realidad, lo que no deja de ser el resultado de las experiencias recabadas y las emociones asociadas a dichas experiencias. Nuestros mapas están, pues, repletos de creencias, valores, opiniones y memorias. Algunos de ellos son útiles y otros no. En todo caso resulta crucial tomar conciencia de que se trata de meros mapas, modelos o representaciones mentales y verbales de la realidad. En este sentido, la función primaria de las herramientas y técnicas de la PNL es la de facilitar el ensanchamiento y la flexibilidad de nuestros mapas mentales, a fin de optimizar e incrementar nuestras destrezas comunicativas y lograr nuestros objetivos (por ejemplo, contar de forma satisfactoria y entendible una historia o una experiencia personal en español).

Cabe señalar en este punto que el Metamodelo diseñado por Bandler y Grinder (1975), ampliamente retomado en la actualidad en el ámbito de la PNL enfocada a la mayéutica del *coaching* por ejemplo (Hallbom et al., 2020; Franklin, 2019; Grimley, 2019; Dilts, 2017; Linder-Pelz, 2010), aprovecha las significativas pistas de información referidas por los mapas mentales expresadas y reflejadas, por ejemplo, en las estructuras

‘superficiales’ y codificadas del lenguaje, para así llegar a las estructuras más profundas de nuestras experiencias primarias sensoriales y emocionales más o menos inconscientes (Dilts, 1998). Bandler y Grinder (1975) observaron, por ejemplo, que cuando una persona contaba y ponía en palabras sus experiencias de manera inconsciente a menudo omitía o cancelaba una parte de lo que le había sucedido. Además, solía generalizar patrones, ignorando posibles excepciones a sus experiencias. Asimismo, con frecuencia aplicaba otro filtro mental en sus relatos, el de fantasear acerca de sus vivencias, a veces amplificando y otras minimizando la experiencia, distorsionándola en definitiva.

En este sentido, en las pautas y cuestiones propuestas en la segunda sección la unidad didáctica (figura 2) para el análisis consciente de los patrones narrativos tanto de la nieta como de la abuela en el capítulo 15 de la novela de Rita Indiana, decidí seguir el método implementado por Bandler y Grinder (1975) en sus sesiones de acompañamiento terapéutico para rebatir, neutralizar y desmontar uno a uno los filtros mentales de generalización, distorsión y omisión encontrados en los relatos justificativos de sus clientes. Esto se logró a través de la formulación de preguntas específicas y de calidad que pusieran en entredicho el supuesto carácter indiscutible, universal y objetivo de la realidad presentada, y dejando patente su naturaleza meramente subjetiva y perceptivo-dependiente (figura 2, preguntas a-n y q).

Finalmente, me gustaría detenerme en la noción de «engrama» (acuñada por el neuropsicólogo Karl Lashley en 1950) para ultimar la justificación y acreditación teórica de mi propuesta didáctico-experimental. La neurociencia (Poo et al., 2016) avala la formación en nuestro cerebro de huellas, marcas o improntas neuronales estables tras la manifestación de una sensación determinada, un evento impactante o una emoción imposible

de olvidar, que aflorarán posteriormente de alguna manera en nuestros pensamientos, emociones, percepciones, reacciones y fisiología futuros (Corbera, 2015). Estos son lo que el neurocientífico Antonio Damasio llama «marcadores somáticos» (1996). Gran parte de nuestra vida psíquica y narrativa se construye de hecho a partir de engramas. ¿Qué quiere decir esto? Significa que cada uno de los estímulos o experiencias sensoriales que vamos teniendo en nuestra vida (desde que estamos en el vientre de mamá incluso) van tejiendo un entramado físico-químico-neural de sinapsis o asociaciones de pensamientos, sentimientos y emociones, a través del cual se va configurando nuestra conciencia, es decir, esa forma idiosincrásica de aprehender nuestro ser, el mundo y las vivencias recabadas dentro de este. Y aquí se incluiría también la conciencia narrativa o la facultad de aprehensión narrativa de la realidad.

En el contexto de la presente unidad didáctica experimental, los mecanismos inconscientes de asociación presentes en la focalización narrativa de escenas, objetos y personajes por parte de la nieta y la abuela, en el capítulo 15 de *Nombres y animales*, son un claro ejemplo del papel cohesivo del engrama dentro de la organización episódica —por imágenes e historias— de nuestra memoria y conciencia narrativas. En este sentido, las preguntas ‘o’ y ‘p’ de la sección 2 de la unidad didáctica invitan al estudiante a buscar casos de engramas narrativos en el pasaje literario. Entre los más significativos hallazgos realizados por los alumnos, cabe destacar la secuencia narrativa en la que la nieta enmarca al lector el momento en el que su abuela se decidió a concederle la tercera versión de su recurrente historia del submarino, que fue durante un apagón de veinticuatro horas mientras la narradora peinaba a su abuela. Curiosamente, esta última versión de la abuela arranca a continuación con la descripción del cabello pelirrojo de su gran amiga de la infancia, Amelia. Este sutil ejemplo de engrama

narrativo sorprendió a los alumnos y también les hizo reflexionar sobre los recovecos inconscientes afectivos que adoptan sus propios pensamientos y narraciones. Igualmente, los estudiantes trazaron perspicaces y pertinentes rutas interpretativas de carácter asociativo, simbólico e intertextual en relación con algunos motivos narrativos del pasaje que enfatizarían el profundo vínculo afectivo y clandestino existente entre la abuela-niña y su amiga Amelia, como son los anillos de amatista y esmeralda, los paseos nocturnos a la playa y la piedrita. Aquí también les sorprendió la maestría narrativa de Rita Indiana y su capacidad de sugerir y evocar profundos vericuetos emocionales del alma con una historia de apariencia discursiva pueril y revoltosa.

METODOLOGÍA

La unidad didáctica titulada “Taller Experimental de Modelo de Aplicación Didáctica: Narración Consciente y Creativa para estudiantes de español L2” fue desarrollada durante el segundo semestre del pasado curso académico 2018/2019 por un total de 15 estudiantes voluntarios de primero, segundo y tercer año de los cursos de Introducción a la Literatura Hispánica, Teatro Español, y Literatura del Caribe Hispano respectivamente, todos ellos alumnos de la especialidad de español de la disciplina de Lenguas Modernas del Departamento de Lengua, Lingüística y Literatura del Campus de Cave Hill de la University of the West Indies (UWI) en Barbados. Cada alumno dispuso de tres semanas para completar un cuadernillo con las cuestiones de reflexión y análisis (secciones 1-2-3), así como la tarea de creación narrativa encomendadas en dicha unidad didáctica (sección 4). La puesta en común en clase de toda la unidad didáctica trascurrió en cada grupo durante dos sesiones de dos horas lectivas cada una. Asimismo, recogí por escrito el manuscrito con las respuestas y la tarea final de cada alumno

participante en el taller. La unidad didáctica fue considerada una tarea de evaluación continua (*coursework*) voluntaria con un peso total del 15 % sobre la nota final del curso y canjeable asimismo por el ensayo final de la materia. Todos los estudiantes accedieron libremente a participar en este estudio, autorizando previamente la utilización responsable de sus respuestas y creaciones narrativas en este.

Para llevar a cabo este experimento didáctico, se parte de un pasaje de la novela *Nombres y animales*, de la escritora dominicana Rita Indiana (2013), en el que una narradora adolescente incide en el variado y dispar repertorio que su abuela octogenaria tiene de versiones narrativas sobre ciertos episodios familiares, eventos históricos de los que fue testigo, así como sucesos personales de relevancia para ella. En este sentido, la elección de Rita Indiana, figura clave de la literatura caribeña actual, recientemente galardonada con el Gran Premio de Literatura de la Asociación de Escritores del Caribe, es una apuesta segura por la más excelsa y refrescante variedad del español del Caribe que, a mi modo de ver, clama protagonismo en la clase de literatura en ELE sita en el Caribe, tanto por merecimientos propios narrativos, prosódicos y formales, como por su relevancia y resonancia histórico-contextuales para nuestras alumnas y alumnos.

En el marco narrativo general de la novela, la narradora se encarga de contarnos su mundo personal y familiar aquel verano de 1992 en el que se quedó trabajando en Santo Domingo, en la clínica veterinaria de sus tíos Fin y Celia, mientras sus padres estaban de viaje por España visitando la Exposición Universal de Sevilla. Sin embargo, hay dos capítulos concretamente en los que explaya su enfoque en la capacidad que tiene su abuela de versionar una misma historia del pasado de formas diferentes, variando sustancialmente elementos narrativos básicos en cada

una de dichas versiones (eventos, personajes, objetos, escenario espacio-temporal, tono, desenlace, etc.) al son de su enigmático, volátil y senil estado de ánimo.

En el capítulo 3, la narradora presenta tres versiones, a cuál más desternillante, de uno de los dos cuentos favoritos de la abuela, el del travesti que se presentó un día a la puerta de su casa para ofrecerle sus servicios como empleada doméstica.

En el capítulo 15 la narradora se ocupará de presentarnos hasta cuatro versiones del otro cuento recurrente dentro del repertorio fabuloso de su abuela, la historia del submarino nazi que su amiga del alma Amelia y ella divisaron en una playa de La Romana, en la costa sureste de la actual República Dominicana, cuando eran niñas en plena Segunda Guerra Mundial.

A efectos de facilitar y simplificar el objeto de estudio por parte de mis alumnos, opté por diseñar una unidad didáctica centrada únicamente en el capítulo 15 de la novela, pues se trata de un pasaje narrativo bastante compacto e independiente que no requiere necesariamente para su comprensión de la lectura completa de la novela, así como lo suficientemente rico en inter-contextualidad², en matices psicoperceptivo-narrativos, suspense narrativo incluido, como para desarrollar mi propuesta experimental de modelo de aplicación didáctica a partir de un recurso literario relevante al contexto caribeño geohistórico-cultural y de aprendizaje de mis alumnos, coetáneo de sus experiencias vitales y de su lenguaje joven y desenfadado.

2 En este capítulo de la novela aparecen numerosas referencias históricas, políticas y socioculturales coetáneas de la infancia de la abuela, como el episodio de la presencia en las costas dominicanas de submarinos alemanes durante la Segunda Guerra Mundial, la personalidad fagocitadora del presidente Trujillo, mitos de Hollywood como Clark Gable y Fred Astaire o espacios psicosocioeconómicos archicaribeños como el ingenio azucarero.

A continuación, paso a describir brevemente los distintos apartados de la unidad didáctica:

Sección 1. Cuestiones de reflexión para entrar en materia (figura 1). En ellas se hace hincapié en la naturaleza subjetiva y substrato emocional latentes en las historias que consumimos y producimos a diario, y también en aquellas que de alguna manera configuran los pilares narrativos de nuestra identidad, personalidad, sistema de creencias, la memoria familiar, el imaginario individual y colectivo, etc.:

Sección 2. Análisis del capítulo 15 de la novela *Nombres y animales* (Rita Indiana, 2013). En este capítulo una narradora adolescente incide en el variado y dispar repertorio que su abuela tiene de versiones narrativas sobre ciertos episodios familiares, eventos históricos de los que fue testigo, así como sucesos personales de relevancia para ella.

Esta sección incluye 18 preguntas cortas sobre diversos aspectos narratológicos del pasaje, específicamente aquellos relacionados con las dos narradoras del capítulo (la nieta y la abuela), el tratamiento narrativo dado a los personajes que aparecen en este, las relaciones entre ambas narradoras, entre los personajes, matices y diferencias narrativas y estilísticas entre las cuatro versiones contadas en el capítulo de la historia del submarino, así como posibles correlatos o vínculos entre dichas diferencias narrativas y ciertos aspectos subjetivos, inconscientes y emocionales que emanan de las narraciones de la nieta y la abuela; identificación de engramas narrativos; relevancia simbólica y asociativa de motivos y objetos narrativos que aparecen en el pasaje y, por último, posibles resonancias entre la biografía, bibliografía y discografía de la autora de la novela con la narradora protagonista, con su abuela o con las historias del submarino (figura 2).

2. Análisis del capítulo 15 de la novela **Nombres y animales**, de Rita Indiana

- (a). Hay dos narradoras en este capítulo. Identifícalas:
- (b). Momento histórico en el que se enmarca esta historia. Dónde y cuándo ocurre:
- (c). Personajes del momento que aparecen en la historia:
- (d). Clase social a la que pertenecen la abuela-niña y su amiga Amalia. ¿Qué elementos te ayudan a justificar tu respuesta?
- (f). ¿Qué sabemos de Amelia? ¿De dónde viene esa información?
- (g). Describe la relación entre la abuela niña y su amiga Amelia. Fíjate bien en el origen de la información que tienes como lector/-a sobre dicha relación:
- (h). ¿Qué sabemos de la abuela a día de hoy? ¿De dónde viene esa información?
- (i). En el capítulo se pueden distinguir hasta seis sub-narraciones. ¿Quién narra cada una? ¿A quién? ¿En qué momento/circunstancias/ambiente emocional se produce cada narración?
 - » Narración principal (historia de la novela)
 - » Leyenda inicial (marco espacio-temporal de la historia del submarino)
 - » Versión 1 de la historia del submarino
 - » Versión 2 de la historia del submarino
 - » Versión 3 de la historia del submarino
 - » Versión 4 (ó 3b) de la historia del submarino
- (j). ¿Quién es Uriel? ¿Y Fin? ¿En cuál de las narraciones se encuentra esa información?
- (k). Describe la relación entre la narradora-protagonista y su abuela. Fíjate bien en el origen de la información que tienes como lector/-a sobre dicha relación:
- (l). Describe la relación entre Uriel y su abuela. Fíjate bien en el origen de la información que tienes como lector/-a sobre dicha relación:
- (m). Características de las narraciones a cargo de la nieta:
 - » tono:
 - » estilo:
 - » uso del lenguaje:
 - » licencias, mentiras narrativas:
- (n). Características de las narraciones a cargo de la abuela:
 - » tono:
 - » estilo:
 - » licencias, mentiras narrativas:
- (o). Busca tres **engramas** en el capítulo que disparen la narración en cierta dirección descriptiva o hacia determinado foco narrativo:

¿Qué es un **engrama**? Se trata de configuración neurológica que almacena una información de gran impacto emocional. El engrama se puede mantener latente o inconsciente a la espera de que se den unos condicionamientos sensoriales particulares para que se manifieste en la conciencia: un olor, un elemento visual, una sensación en el cuerpo, una frase que alguien dice, un escenario o ambiente que se repite. Así es que se dispara un engrama.

Puedes ver el siguiente video para entender mejor lo que es un engrama:

<https://www.youtube.com/watch?v=QAAb7J-umpw>

ENGRAMA 1:

ENGRAMA 2:

ENGRAMA 3:

- (p). Discute e interpreta libremente la relevancia simbólica y asociativa de los siguientes motivos narrativos que aparecen en una o en varias de las cuatro (4) versiones de la historia del submarino:

EL ANILLO DE AMATISTA Y EL ANILLO DE ESMERALDA:

EL SUBMARINO Y EL BARQUITO:

EL PASEO A LA PLAYA:

LA PIEDRITA:

- (q). Busca diferencias entre las cuatro (4) versiones de la historia del submarino en cuanto a los siguientes aspectos de la narración:

- » Foco narrativo:
- » Foco descriptivo:
- » Tratamiento de personajes:
- » El final:

→ ¿Crees que existe algún vínculo o correlato entre dichas diferencias narrativas y ciertos aspectos subjetivos/emocionales/inconscientes de las narradoras? Justifica tu respuesta basándote siempre en el texto:

- (r). Investiga en Internet sobre la vida y obra de Rita Indiana, la autora de la novela. ¿Hay algún aspecto que resuene con la narradora protagonista de esta novela? ¿Y con la abuela y su historia?

Figura 2. Pautas de reflexión de la sección 2.

Sección 3. En esta sección el estudiante tiene la oportunidad de retomar las mismas cuestiones de reflexión del apartado 1 y, por tanto, de revisar, añadir y modificar sus respuestas. Se entiende que tratándose de un recorrido posiblemente novedoso de percatación o toma de conciencia narrativa para el estudiante, en la primera fase de calentamiento de la unidad didáctica este pudiera haber encontrado algún tipo de escollo o bloqueo con el tema y no haber encontrado ejemplos o ideas con que completar alguna de las preguntas. Sin embargo, tras haberse afanado en responder a la amplia batería de preguntas de análisis de la sección 2, es más que probable que llegado a este punto el estudiante resuene más ahora con las cuestiones preliminares, y esté en mejor disposición de elaborar sus respuestas, incluso de argüir y elaborar libremente su punto de vista personal en relación a una cuestión final nueva con la que se completa esta sección: «¿Qué opinas sobre la siguiente afirmación?: “Contamos el mundo no como es, sino como somos”».

Sección 4. Tarea final de creación narrativa: composición individual o en grupo de una fábula a partir de un guion previo recibido con datos neutros acerca del escenario narrativo, los hechos acontecidos, y sus protagonistas. Como autoras y autores de la historia, los estudiantes han de tomar varias decisiones conscientes a nivel de tratamiento del espacio-tiempo, montaje de la estructura narrativa, construcción de personajes y de relaciones entre ellos, punto de vista, tono y estilo narrativos, focalización narrativa, y también elegir un final. Para la entrega de la actividad, cada grupo elige el formato en el que quieren transmitir su historia al resto de la clase: contarla de viva voz, grabarla en un podcast, escribirla en forma de cuento, escenificarla, o representarla mediante títeres.

En realidad, se trata del andamiaje narrativo del texto «Tía Zorra y los peces» (adaptación de Rafael Rivero Oramas, 2011), fábula perteneciente al repertorio cuentístico popular afrocaribeño venezolano. Al igual que se hizo en la primera etapa analítica del experimento didáctico, con la elección de un soporte textual narrativo de primera línea dentro del panorama literario contemporáneo del Caribe hispano, para esta segunda y última fase de expresión narrativa en español se elige un género narrativo tradicional familiar para el estudiante, como es la fábula, tomando como punto de partida o guion un ejemplo de narración oral y popular del Caribe afrohispano que participa de tradiciones etnográficas también familiares para el estudiante, como el personaje pícaro de Tía Zorra (arquetipo del *trickster*, *anansi*) con sus inventivas y mendaces estrategias narrativas de supervivencia (figura 3).

Sección 5. Anexo I: Breve glosario bilingüe español-inglés de términos, expresiones, lugares y personajes sociohistóricos que aparecen en el capítulo 15 de la novela Nombres y animales, de Rita Indiana (2013).

Sección 6. Anexo II: Fábula tradicional afrocaribeña de Venezuela «Tía Zorra y los peces» (adaptación de Rafael Rivero Oramas). El texto se les entregó a los alumnos participantes al término del taller experimental, a modo de bibliografía complementaria, una vez hubieron elaborado y presentado en clase sus propias versiones de la fábula a partir del guión narrativo proporcionado.

Decidí esperar al término de la propuesta didáctica (una vez cada grupo hubo elaborado y presentado su historia según el formato elegido) para revelar la existencia del texto original, así como sus coordenadas dentro de la tradición oral hispanoafrocaribeña. De esta manera, el estudiante tiene, por una parte,

mayor libertad y menos cortapisas a la hora de desarrollar su tarea de creación narrativa en español y, por otra, tiene también la oportunidad de legitimar su propia creación narrativa en segunda lengua al cotejarla *a posteriori* con un exponente de la tradición narrativa oral del Caribe hispano. La puesta en común de cada una de las versiones de la misma fábula, las de los alumnos y la original, pretende además diluir cualquier tipo de complejo de inferioridad en relación con la expresión narrativa en lengua extranjera, pues en muchos casos las decisiones autoriales de los alumnos para la elaboración de su fábula llegaron a asemejarse, incluso a coincidir, tal y como veremos a continuación, con el desarrollo de la trama del cuento original.

4. Vamos a contar una fábula...

- Tarea a realizar por parejas (como máximo en grupos de tres).
- Tarea a realizar en español.
- La fábula se podrá entregar en los siguientes formatos:
 - » * como texto escrito
 - » * como representación teatral
 - » * como representación de títeres
 - » * como grabación de audio (*podcast*)
- Estos son los personajes de su fábula:
 - » * Tía Zorra
 - » * Tío Zorro
 - » * Tío Tigre
- Y estos los elementos del escenario neutro:
 - » * Tío Zorro y Tía Zorra están casados.
 - » * Tío Tigre es un animal poderoso y temido en la comunidad.
 - » * Tío Zorro sale un día a pescar al río y vuelve a casa con tres hermosas truchas.
 - » * Tío Zorro invita a Tío Tigre a almorzar.
 - » * Tía Zorra es la encargada de preparar las tres truchas para el almuerzo.
 - » * Algo ocurre y desaparecen las truchas de la cocina de Tía Zorra.
- Como autores/autoras de la fábula, tendrán que tomar las siguientes decisiones:
 - » * espacio-tiempo (tipos, tratamiento)
 - » * montaje de la estructura narrativa
 - » * construcción de personajes y de relaciones entre ellos
 - » * punto de vista narrativo (narrador)
 - » * estilo (tono narrativo, figuras literarias, etc.)
 - » * foco narrativo (ideas para el argumento):
 - » -¿por qué invita realmente Tío Zorro a Tío Tigre a almorzar a su casa?
 - » -¿qué pasa con las tres truchas?
- ¿Qué versiones diferentes y oportunas/convenientes de lo sucedido cuenta Tía Zorra a Tío Zorro y Tío Tigre?
 - » * final del cuento/moraleja.

Figura 3. Pautas de reflexión de la sección 4.

MUESTRA DE RESULTADOS

He seleccionado a modo de muestra dos versiones (A y B) de la fábula «Tía Zorra y los peces» creadas por los alumnos de español participantes en este experimento didáctico. En ambas

historias los autores han logrado desarrollar de forma óptima las pautas narrativas encomendadas, al punto de conseguir cotas de gracejo costumbrista caracterológico y relacional, así como de drama y suspenso similares a los de la fábula original (figuras 4 y 5).

Fue un día que su esposa estaba ya hasta las narices. Tío Zorro había estado desempleado durante algunos meses y no podía mantener a su familia

Tía Zorra: He tenido que lidiar contigo en casa todos los días. ¡Tienes que buscar trabajo!

Tío Zorro: Pero mi amor, ¿dónde voy a buscar trabajo?

Tía Zorra: No sé. Podrías buscarlo en un sombrero. ¡Busca trabajo no más! Puedes pedirselo a Tío Tigre.

Tío Zorro: Pero mi corazón, él es el más poderoso y temido en la comunidad. ¿De verdad crees que me dará un trabajo?

Tía Zorra: Fe y positividad mi amor, tenga fe y positividad.

Tío Zorro: Pienso que deberíamos invitarlo para almorzar.

Tía Zorra: ¿Cómo vamos a invitarlo cuando ni siquiera tenemos para alimentarnos nosotros?

Tío Zorro: Puedo ir a pescar al río.

Tía Zorra: Vale, tú coges un par de pescados y yo prepararé el almuerzo.

Tío Zorro: Vale.

Y así Tío Zorro salió a pescar.

Cuando la esposa estaba cocinando las tres truchas, el teléfono sonó y se distrajo hablando con su hermana. Total, que ella estaba tan ocupada con la llamada que olvidó las truchas en el fogón y estas se quemaron. En medio de las prisas y del pánico, le confió a su hermana Josie el problema que tenía y ella le dijo: "creo que deberías contarles dos historias diferentes" y entonces, Tía Zorra decidió hacer eso mismo.

Versión de lo ocurrido que da Tía Zorra a Tío Tigre:

Tía Zorra: Sé que mi marido y yo le invitamos a almorzar, pero sucedió algo y las tres truchas han desaparecido.

Tío Tigre: ¿Qué quieres decir con que desaparecieron?

Tía Zorra: Quiero decir que mi esposo pensó que había traído pescado a casa, pero cuando abrí el cubo no había nada, así que creo que saltaron del cubo.

Tío Tigre: ¡¿Cómo te atreves a invitarme a tu casa a almorzar y no hay comida para mí? ¡¿Cómo te atreves a hacerme perder mi valioso tiempo?!

Versión de lo ocurrido que da Tía Zorra a Tío Zorro:

Tío Zorro: Mi amor, sé que fuiste a pescar para que yo preparara el almuerzo para Tío Tigre, pero sucedió algo. Salí al jardín durante unos minutos para recoger algunos ingredientes para el almuerzo y cuando regresé, las tres truchas ya no estaban. Creo que Tío Tigre se las comió.

Tío Zorro: ¿Qué quieres decir con que se las comió?

Tía Zorra: Quiero decir que se las metió en la boca, las mascó y se las tragó.

Cuando se juntaron los tres a la mesa del comedor, la tensión era *espesa como el queso*.

Tío Tigre a Tío Zorro: ¿Me invita a almorzar y no tiene comida para darme?

Tío Zorro: ¿Qué quiere decir con que no tenía ninguna comida para darle? Es usted quien se comió las tres truchas.

Tío Tigre: ¿Que yo me las comí? ¿De qué está hablando?

Tío Zorro: Mi esposa dice que se comió las truchas.

Tío Tigre: Eso es imposible porque ella me dijo que no trajo ningún pez.

Los dos miran a Tía Zorra y finalmente ella admite la verdad.

Tía Zorra: ¡Basta ya! Lo confieso, se me quemaron las truchas. Es que mientras preparaba el pescado, mi hermana Josie me llamó y me distrajo. Total, que olvidé las truchas en el fogón. Estaba tan avergonzada que no me atreví a contarles la verdad. Lo siento.

Moraleja – “La verdad te hará libre, pero primero te hará miserable.”

Figura 4. «Tía Zorra y los peces», versión A.

Un día Tío Zorro fue al río a pescar. Esperó pacientemente y por fin atrapó tres hermosas truchas. Se apresuró a regresar a casa con su esposa, Tía Zorra.

Al llegar a casa, le dijo a esta:

"¡Mira, Tía Zorra! ¡Atrapé tres estupendas truchas!"

"Muy bien, Tío Zorro," respondió Tía Zorra. "Las voy a preparar para el almuerzo. Como hay tres, podemos invitar a Tío Tigre y así cada uno de nosotros tendrá una. Siempre es buena idea ser amable con la gente importante de la ciudad".

"Gran idea," dijo Tío Zorro.

Acto seguido se fue a buscar a Tío Tigre mientras su esposa preparaba el pescado. Encontró a Tío Tigre descansando en el bosque.

"Buenos días, Tío Tigre," dijo Tío Zorro.

"Buenos días, Tío Zorro," respondió Tío Tigre.

"¿Te gustaría almorzar con mi esposa y conmigo? Acabo de atrapar unas truchas de lo más espléndidas."

"¡Por supuesto! Me encantará saborear una buena trucha." Tío Tigre se levantó y se dirigió a la casa con Tío Zorro.

Mientras tanto, Tía Zorra había terminado de cocinar las truchas y había preparado un poco de arroz para acompañar. Comenzó a tener hambre. Se preguntó qué le tomaría a Tío Zorro tanto tiempo.

"Una pequeña mordida no hará daño," dijo, tomando un bocado de trucha. Estaba delicioso. ¡Antes de que pudiera darse cuenta, se había terminado la primera trucha y las otras dos también!

En ese momento, su esposo y Tío Tigre llegaron a la casa.

Tía Zorra se asustó. No solo su esposo estaría enojado sino también Tío Tigre y él podía ser bastante temible.

"Hola, Tía Zorra," dijo Tío Tigre.

"Buenos días, Tío Tigre," respondió ella, nerviosa.

"Hola, esposa. ¿Están listas las truchas? Tengo un hambre de caballo", dijo Tío Zorro.

"S-s-si" tartamudeó Tía Zorra. "Ahora mismo las traigo"

Caminó hacia la cocina temblando. ¿Qué iba a hacer ahora?

Le vino una idea a la cabeza.

"¡Oh no!" exclamó llorando.

Tío Zorro y Tío Tigre entraron apresurados en la cocina.

"¿Qué pasa?" preguntó Tío Tigre.

"Alguien apenas entró y se robó las truchas", mintió Tía Zorra.

"¡Rápido! ¡Atrapemos al ladrón!" gritó Tío Tigre, quien echó a correr valientemente por la puerta de atrás. Tío Zorro lo siguió a regañadientes.

Los dos miraron y miraron, pero nunca encontraron al *ladrón*.

Moraleja: "No siempre se pillan antes a un mentiroso que a un cojo."

Figura 5. «Tía Zorra y los peces», versión B.

DISCUSIÓN FINAL Y RECOMENDACIONES

A modo de cierre, quisiera destacar el notable ejercicio de toma de conciencia realizado por los tres grupos de literatura en español como segunda lengua participantes en el taller experimental en el transcurso de las puestas en común de la unidad didáctica llevadas a cabo en la clase. En primer lugar, «perdieron la inocencia» lectora de quien no suele practicar el sano ejercicio de distanciamiento pertinente ante cualquier tipo de texto. En el caso concreto del texto narrativo-ficcional, en el transcurso del taller experimental los estudiantes fueron desarrollando, a partir de las pautas reflexivo-analíticas encomendadas en la unidad didáctica, estrategias —en suma, conciencia— de observación, distanciamiento y desapego en relación con los personajes de la nieta y la abuela y sus respectivas tácticas narrativas, así como del resto de personajes que aparecen en el pasaje, sus actitudes, comportamientos, y lo que se dice de ellos, así como en relación con los conflictos y temáticas presentados en el texto.

En segundo lugar, los estudiantes fueron compartiendo espontáneamente sus propias experiencias, intenciones, mapeos, proyecciones y falacias narrativas, al tiempo que fueron

ahondando de forma testimonial en aquellas narraciones que han configurado de alguna forma su propia identidad, su personalidad, la historia y la memoria oficiales de su familia, su imaginario individual y colectivo, etc. Fueron sesiones de (auto) indagación no exentas de epifanías y tomas de conciencia para cada uno de los participantes, la profesora incluida.

Considero que llegados a este punto de evolución consciente a nivel reflexivo y analítico, mis estudiantes pudieron acometer con mucha más seguridad, autoconfianza y aplomo la tarea final encomendada de crear una fábula en español, teniendo en cuenta cada uno de los elementos y entresijos narrativos básicos propios de todo texto ficcional —así como los particulares del género de la fábula— y otros de carácter psiconeuroemocional trabajados durante el taller experimental. Las fábulas creadas por mis alumnos en español reflejan en gran medida el éxito y la llegada a buen puerto de este viaje consciente de aprendizaje y equipamiento metanarrativos que ha pretendido ser esta propuesta de innovación didáctica en la clase de literatura en ELE.

Por último, quisiera recomendar esta propuesta didáctica a toda aquella comunidad de escépticos que vaticinan el próximo fin de la enseñanza de la literatura, máxime si cabe de la literatura en lengua extranjera, aduciendo la falta de interés generalizado por la lectura de nuestros alumnos, así como el relevo insoslayable de formatos audiovisuales digitales de ficción de mayor atractivo para las generaciones de estudiantes universitarios actuales. Los textos literarios (un guión también lo es) no solamente son la base sobre la que se erigen todas las series que ven nuestros estudiantes (y los profesores también), sino que igualmente pueden ser una poderosa plataforma de desarrollo consciente, vinculado y relevante de capacidades humanas transversales de raciocinio (mente indagativa, reflexiva, crítica, asociativa) y de gestión emocional y afectiva. Esencial-

mente, dada su transcendencia comunicativa y cultural, todo texto literario, siempre que sea pertinentemente seleccionado, aprovechado y enfocado, puede servir para canalizar múltiples propósitos y procesos educativos, como en este caso el de optimizar la expresión narrativa en segunda lengua de nuestros alumnos de español, acompañándoles por un entorno histórica y culturalmente familiar y vecino para ellos (como es el del Caribe hispano) y pertrechándoles asimismo de instrumentos de concientización y confianza discursivas.

REFERENCIAS

- Arnold, J. (1999). *Affect in language learning*. Cambridge University.
- Bal, M. (1999). *Narratology: Introduction to the theory of narrative*. University of Toronto Press Incorporated.
- Bajtín, M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays*. The University of Texas Press.
- Bandler, R., & Grinder, J. (1975). *The structure of magic*. Vol. 1. Science & Behavior Books.
- Churches, R., & Terry, R. (2010). *PNL para profesores: Cómo ser un profesor altamente eficaz*. Desclee De Brouwer.
- Corbera, E. (2015). *El arte de desaprender: La esencia de la Bioneuroemoción*. El grano de mostaza.
- Corbera, E. (2017). *Bioneuroemoción: Un método para el bienestar*. El grano de mostaza.
- Damasio, A. R. (1996). *El error de Descartes: La razón de las emociones*. Editorial Andrés Bello.
- Derrida, J. (1997). *Of grammatology*. John Hopkins University Press.
- Dilts, R. (2017). *From coach to awakener*. Dilts Strategy Group.
- Dilts, R. (1998). *Modeling with NLP*. Meta Publications.
- Ekman, P. (1997). Should we call it expression or communication? *Innovations in social science research*, 10(4), pp. 333-344. <https://doi.org/10.1080/13511610.1997.9968538>

- Franklin, M. (2019). *The heart of laser-focused coaching*. Thomas Noble Books.
- Grimley, B. (2019). *The 7Cs of coaching: A personal journey through the world of PNL and coaching psychology*. Routledge.
- Hallbom, T., LeForce, N., & Hallbom, K. (2020). *Powerful questions and techniques for coaches and therapists* [E-Book] Inner Works Press.
- Indiana, R. (2013). *Nombres y animales*. Periférica.
- Lashley, K. S. (1950). In search of the engram. *Symposia of the society of experimental biology journal*, 4, 454-482.
- Linder-Pelz, S. (2010). *NLP Coaching: An evidenced-based approach for coaches, leaders and individuals*. Kogan Page.
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación: Solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza Editorial.
- Poo, M., Pignatelli, M., Ryan, T. J., Tonegawa, S., Bonhoeffer, T., Martin, K. C., Rudenko, A., Tsai, L.-H., Tsien, R. W., Fishell, G., Mullins, C., Gonçalves, J. T., Shtrahman, M., Johnston, S. T., Gage, F. H., Dan, Y., Long, J., Buzsáki, G., & Stevens, Ch. (2016). What is memory? The present state of the engram. *BMC Biol*, 14, 40. <https://doi.org/10.1186/s12915-016-0261-6>
- Rivero Oramas, R. (2011). Tía Zorra y los peces. En M.A. Macedo & C. Repetti (Eds.), *Mitos, cuentos y leyendas de Latinoamérica y el Caribe* (pp. 88-95). Coedición Latinoamericana.

El proceso de evaluación como herramienta de motivación en la asignatura de inglés: implementación y fortalecimiento de la habilidad lectora

The Evaluation Process as a Motivational Tool in the English Subject: Implementation and Reinforcement of Reading Skill

John Osiris Frasser Vargas*

Institución Educativa Bello Horizonte, Florencia, Colombia

Johana Andrea Moreno Cuellar†

Institución Educativa Agroecológico Amazónico, El Paujil, Colombia

Artículo de investigación científica y tecnológica

Recibido: 6 de febrero de 2020 Aprobado: 7 de julio de 2020

* M.Sc. en Educación, Universidad del Tolima. Docente.

Correo electrónico: johnosirisfrasser63@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2921-0816>

† M.Sc. en Tecnología educativa y medios innovadores para la educación, Universidad Autónoma de Bucaramanga. Docente.

Correo electrónico: johana_m23@yahoo.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5763-4763>

Cómo citar: Frasser-Vargas, J. O., & Moreno-Cuellar, J. A. (2019). El proceso de evaluación como herramienta de motivación en la asignatura de inglés: implementación y fortalecimiento de la habilidad lectora. *Matices en Lenguas Extranjeras*, (13), 129-167. DOI: <https://doi.org/10.15446/male.n13.89352>

Este trabajo se encuentra bajo la licencia Creative Commons Attribution 4.0.

RESUMEN

La falta de motivación hacia la lectura por parte de los estudiantes es un hecho muy común dentro y fuera de las aulas de clase. Este artículo tiene por objeto comprender los obstáculos que presentan los estudiantes al momento de abordar la competencia lectora en inglés y la correlación entre la motivación y la evaluación en el aula. Para ello, se aborda esta indagación principalmente desde una perspectiva mixta, haciendo uso de la investigación-acción, en la que participaron estudiantes del grado sexto de una institución educativa pública de Colombia, la cual ayuda a hacer una introspección de las diferentes situaciones que se presentan en el aula con respecto al objetivo de investigación, mediante diferentes instrumentos de recolección de información (test, encuesta, entrevista, observación y productos de estudiantes). Finalmente, los resultados ratifican la importancia de la evaluación y de la motivación en estudiantes y maestros, así como la sinergia existente entre todos estos factores presentes en el aula de clase.

Palabras clave: *competencia lectora, evaluación, inglés, motivación, obstáculos.*

ABSTRACT

Lack of motivation towards reading from students is a very common occurrence in and out of the classroom. This article aims at understanding the barriers that students face in addressing reading proficiency in English and the correlation between motivation and assessment in the classroom. To do so, this research is approached mainly from a mixed perspective, making use of action research in which sixth-grade students from a public education institution in Colombia participated. This research helps to make an introspection of the different situations that arise in the classroom with respect to the research objective, making use of different information collection instruments (test, survey, interview, observation and student products). Finally, the results ratify the importance of assessment and motivation in students and teachers; as well as the synergy existing between all these factors present in the classroom.

Keywords: *barriers, English, evaluation, motivation, Reading competence.*

A LO LARGO DE LA existencia humana, el ejercicio de la lectura ha venido tomando un papel cada vez más preponderante en todos los ámbitos, especialmente en el campo del saber. Para no ir más lejos, el desarrollo del presente artículo es parte de esa realidad de la lectura como mecanismo fundamental para la comprensión y transmisión de saberes. De la misma manera, el proceso lector es inseparable compañía en la escolaridad, no solo en las etapas iniciales o medias, sino a lo largo del trasegar educativo que cada persona desarrolle, puesto que cuando se supera una etapa aparece otra con una mayor complejidad y esta actividad se convierte en una acción cada vez más exigente y rigurosa.

La habilidad lectora puede facilitar los procesos de aprendizaje en la adquisición de la lengua materna o segunda lengua. Por este motivo, la lectura es importante para los seres humanos debido a que este conocimiento es adquirido mediante un proceso que inicia en la infancia, continúa fortaleciéndose en parte de la juventud, y constituye un aprendizaje significativo y permanente por su gran utilidad durante toda la vida. No obstante, es importante que este proceso de adquisición se lleve a cabo de la mejor manera, para que tenga como resultado la formación de hábitos de lectura que favorezcan la construcción de una cultura hacia la lectura, ya que el mundo globalizado que habitamos así lo demanda.

En el contexto de la educación colombiana, en especial en el ámbito educativo caqueteño, según informes publicados por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES, 2017a y b), está demostrado que no solo a la mayoría de los estudiantes, sino también a las personas que habitan en esta región, les interesa muy poco o nada realizar lecturas en idioma inglés. Esto se puede evidenciar en los últimos resultados de las Pruebas Saber en cuanto a la habilidad lectora y

al conocimiento de dicho idioma (ICFES, 2017a). Esta problemática frente al uso de la lectura en el idioma extranjero inglés es ampliamente conocida en nuestro país. Sin embargo, existe poco compromiso por parte de las instituciones y docentes de nuestra región en relación con esta deficiencia, ya que no hacen uso de herramientas focalizadas en lectura para el desarrollo de sus clases.

Asimismo, de acuerdo con lo expuesto por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2016), la evaluación es un proceso formativo que permite en todo momento regular y valorar avances o resultados en el proceso educativo, a partir de evidencias que conlleven a que los estudiantes obtengan una mejor educación que se refleje en el mejoramiento de la sociedad. Por ende, hablar de la articulación de la evaluación y la competencia lectora es de vital pertinencia en los procesos motivacionales del aula para el mejoramiento del dominio del inglés como lengua extranjera.

En palabras de Moreno (2016), la evaluación es una fuente invaluable de motivación, que promueve el aprendizaje significativo en los estudiantes. De esta manera, la evaluación juega un papel protagónico en la enseñanza, ya que la evaluación como factor motivador desempeña un papel preponderante en los procesos educativos, para este caso en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés a través del uso de lecturas que le permitan mejorar sus niveles de desempeño en dicho proceso.

La evaluación puede intervenir el aprendizaje de manera acertada, generando confianza y resultados más precisos que conlleven al progreso óptimo de dicho proceso. Asimismo, la evaluación que aquí se concibe involucra a los estudiantes en este proceso, de tal manera que el desarrollo de dichos compromisos traerá beneficios no solamente en la esfera académica, sino también en el ámbito personal, pues puede fortalecer su autoestima.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Según los resultados de las Pruebas Saber 11.º 2017, una gran parte de los estudiantes en Colombia (49,52 %) tiene un bajo nivel de competencia en esta área; además, en comparación con los resultados del 2016, que fueron del 51,94 %, se denota una disminución del 2,4 % en el promedio global nacional. Del mismo modo, los porcentajes por niveles de desempeño en inglés del 2017 demuestran que, entre los niveles principiante y básico (A-, A1 y A2), que corresponden al desempeño que deben tener los estudiantes desde primero hasta séptimo grado, lo obtuvo el 90 % de los estudiantes; los niveles B1 y B+, es decir, los niveles preintermedio e intermedio, los obtuvieron solo el 10 % de los estudiantes (ICFES, 2017b).

Es importante anotar que cada vez nos acercamos más a la fecha límite (2019) que el gobierno nacional se propuso mediante su Plan Nacional de Bilingüismo (PNB) para el mejoramiento de las competencias comunicativas en inglés. Sin embargo, los resultados que dan cuenta del proceso continúan siendo bajos.

Para el caso específico de la educación en el departamento del Caquetá, y tomando nota nuevamente de los resultados obtenidos en las Pruebas Saber 11.º 2017, se puede evidenciar en el contexto caqueteño que los estudiantes que cursan el último año de educación secundaria reflejan bajos niveles en la competencia comunicativa en inglés, así: nivel A- (53 %), nivel A1 (31 %), nivel A2 (12 %), y solamente el 4 % de los estudiantes se encuentra en nivel B1. Estos bajos niveles de competencia en inglés están asociados a varios factores; en este caso específico, se trata de la falta de motivación de los estudiantes para aprender inglés, así como la poca implementación de metodologías de enseñanza y algunas dificultades con otras habilidades del lenguaje (ICFES, 2017b).

Este es un problema que afecta al contexto educativo colombiano en su totalidad, ya que el modelo adoptado, que se evidencia claramente a través de la implementación de los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés, es un enfoque que no solo requiere de docentes capacitados y buenos recursos, sino también de coherencia en las prácticas educativas. Es decir, si se habla de la comunicación como base para el aprendizaje, debe existir comunicación en el aula de clase y, aún más importante, la evaluación debe estar presente en todos estos procesos comunicativos, siendo esta falta de coherencia un gran problema en los procesos desarrollados en el aula. De esta manera, se plantearon las siguientes preguntas de investigación: ¿Cómo puede contribuir la evaluación a la motivación de los estudiantes en el proceso de enseñanza del inglés? ¿Qué estrategias de evaluación son favorables en el estudio y adquisición de la competencia lectora en el área de inglés?

Bajo esta perspectiva, se planteó como objetivo principal comprender los obstáculos que presentan los estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa Bello Horizonte de la ciudad de Florencia, Caquetá, respecto al desarrollo de la competencia lectora en el idioma inglés y su relación con la motivación y los instrumentos evaluativos propuestos para el aprendizaje en el aula. Con base en esa población, y para alcanzar el objetivo general, también se propusieron los siguientes objetivos específicos: 1) identificar los obstáculos que presentan los estudiantes de dicha Institución en el desarrollo de la competencia lectora en inglés; 2) analizar los procesos evaluativos de la competencia lectora en inglés que se desarrollan con los estudiantes del grado sexto B de dicha Institución; 3) identificar el nivel de motivación de los estudiantes mediante la implementación de un diagnóstico, a través de un instrumento (escala Likert- estadístico de

Wilcoxon), y 4) relacionar la motivación de los estudiantes con los instrumentos evaluativos del aprendizaje en el aula.

ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

En el 2014, el proyecto investigativo denominado El Método de Evaluación como Mecanismo de Motivación pretendió incidir en la motivación de los alumnos sobre la implicación en el proceso de aprendizaje a través de la evaluación. La investigación, realizada en la Universidad de Salamanca en España, aducía el bajo rendimiento académico de los estudiantes a la falta de motivación en el aula. Aunque este trabajo fue aplicado en la comunidad universitaria, los procedimientos y fines educativos se proyectan fácilmente a contextos educativos como la primaria o secundaria, por cuanto lo que se pretende alcanzar es el mejoramiento de la calidad de la enseñanza, la motivación del estudiante, el mejoramiento de los procesos evaluativos y el mejoramiento del rendimiento académico de los estudiantes (Cebrián-Villar et al., 2014).

De igual manera, De Vries (2015) hace un gran aporte al campo de la evaluación educativa, dándonos a conocer «Las múltiples facetas de la evaluación educativa» donde desvela cómo la evaluación, en diferentes áreas del saber, diferentes niveles educativos y diferentes aspectos administrativos, juega un papel preponderante en el mejoramiento del proceso de enseñanza y de aprendizaje, además del aporte de la evaluación educativa como motivación en el docente. En palabras de Biggs (1996), «creemos que los procesos de evaluación son determinantes para el aprendizaje del alumnado, tanto como el método de enseñanza» (p. 1).

El carácter motivador que pudiese tener la evaluación depende de diferentes factores. Por ende, este trabajo investigativo pretendió evidenciar el efecto positivo que la evaluación educativa causa

en el contexto académico y en la relación docente-estudiante. Resaltando nuevamente el papel motivador de la evaluación, citamos a Moreno (2016), quien afirma que «una de las funciones pedagógicas más importantes de la evaluación es la motivación que puede producir en los evaluados» (p. 122). Otro punto de vista mencionado por este mismo autor se relaciona con el interés de los estudiantes por adquirir conocimientos: «Los alumnos conseguirán éxito académico solo si ellos en realidad desean tener éxito y si se sienten capaces de conseguirlo» (Moreno, 2016, p. 123)

En Colombia, los trabajos acerca de las diferentes relaciones que se pueden dar entre la evaluación y la motivación son relativamente pocos. Acosta y Cifuentes (2012) hacen un rastreo teórico conceptual sobre esta condición, haciendo énfasis en la problemática motivacional en el proceso educativo:

Desde el constructor de la motivación, debe producir sensaciones positivas que se mantienen después de conseguir las metas, además de permitir la vitalidad, integración y salud psicológica, para la satisfacción propia de las necesidades y el bienestar psicológico del estudiante en el aula. (p. 143)

Bases teóricas

Para esta investigación no solo se tuvieron en cuenta postulados en los que se hizo referencia a la evaluación como proceso formativo en su desarrollo en el contexto educativo, sino aquellos que centraron su atención en la relación entre evaluación y motivación. También se tuvieron en cuenta referentes teóricos que abordaron la competencia, la competencia comunicativa en inglés, la competencia lectora en la adquisición del inglés como lengua extranjera y, finalmente, las estrategias pedagógicas con base en las lecturas.

Inicialmente, la evaluación tuvo sus inicios en campos diferentes a la educación, tales como la psicología o la filosofía (Alcaraz-Salariche, 2015), pero su relevancia la vinculó al ámbito académico en donde cumple un aporte significativo: la formación del estudiante y la labor docente, siendo baluarte en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta evolución ha demostrado que la evaluación en la educación no es una herramienta de simple medición. De hecho, la medición no es simple, pero limitar la evaluación solo a ella es quitarle su componente motivacional y llenarla de miedo: vincularla al examen o juicio final de la asignatura y su concluyente aprobación; por el contrario, la evaluación en el aula se ha convertido en una protagonista del ámbito educativo, siendo también un elemento constructivo y formador de la educación.

En este orden de ideas, debemos argumentar que, para empezar a hablar de competencia comunicativa en inglés, se debe abordar el aprendizaje del inglés como lengua extranjera; en tal sentido, se debe hacer énfasis en la distinción que remite los conceptos de adquisición y aprendizaje. Para el caso presente, nos basamos en los conceptos emitido por el MEN (2006) en sus *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés Guía 22*, en donde establece lo siguiente:

La adquisición de una lengua extranjera es un proceso inconsciente que lleva a los estudiantes a elaborar conocimientos en forma espontánea mientras que: el aprendizaje, en cambio, es un proceso consciente, mediante el cual se aprende un nuevo código lingüístico que puede ponerse en práctica en contextos reales de comunicación. (p. 28)

METODOLOGÍA

Este estudio se llevó a cabo sobre una perspectiva de método mixto (MM). Es decir, no es exclusivamente cualitativo ni

exclusivamente cuantitativo, sino que por el contrario toman partida ambos métodos, con el fin de fortalecer dicho trabajo. Esta metodología concibe una perspectiva más amplia, dinámica, variada y creativa. Hamui-Sutton (2013) lo cita diciendo que «la característica principal de los métodos mixtos (MM) es la combinación de la perspectiva cuantitativa (cuanti) y cualitativa (cuali) en un mismo estudio» (p. 212).

De similar manera, Hernández et al. (2014) afirman que «la meta de la investigación mixta no es reemplazar a la investigación cuantitativa ni a la investigación cualitativa, sino utilizar las fortalezas de ambos tipos de indagación, combinándolas y tratando de minimizar sus debilidades potenciales» (p. 533). En este sentido, se deben tener en cuenta los instrumentos cualitativos y cuantitativos que se emplean en la investigación y las prioridades de análisis de ambos, entre otros aspectos. Esto conlleva una mejor exploración de datos, así como mejora la triangulación y credibilidad entre otras características que hacen del método mixto una pertinente elección para este estudio.

Tipo de investigación

El tipo de metodología establecida para la realización de este estudio ha sido la Investigación-Acción. Este tipo de metodología es descrita por Kemmis y Mc Taggart (1988) como una forma de indagación autorreflexiva realizada por quienes participan (profesorado, alumnado, o dirección, por ejemplo) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas), con el ánimo de mejorar la racionalidad y la justicia de a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión sobre estas, y c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas, por ejemplo).

De esta manera, la aplicación de la metodología Investigación-Acción se consideró apropiada para este estudio, ya que nos permitió

entender el contexto del estudiante, identificar el problema, definir los parámetros de un plan de acción, ponerlo en práctica, evaluarlo y, por supuesto, llegar a las reflexiones de la investigación.

Población

Este trabajo se llevó a cabo en la Institución Educativa Bello Horizonte. Esta institución pertenece al conglomerado de instituciones públicas; se encuentra ubicada en la comuna oriental de la ciudad de Florencia, Caquetá; cuenta con una sede principal y una subsede (La Florida) en sector urbano y en donde se les brinda educación a 1 400 estudiantes aproximadamente. En la actualidad, la IE Bello Horizonte brinda educación a niños y niñas desde precolar hasta grado once en las jornadas de la mañana y de la tarde.

Es importante aducir que esta investigación se realizó en el grado 6.º B, elegido al azar y compuesto por 33 estudiantes cuyas edades oscilan entre los 11 y 13 años. Este curso recibe clases en la sede principal y en jornada de la mañana. Estos estudiantes son reunidos clase tras clase en la misma aula, ya que es el estudiante el que va de salón en salón según le corresponda. La institución cuenta con 19 docentes, de los cuales dos son licenciados en inglés. En general, se puede decir que las aulas están dotadas con herramientas audiovisuales en buenas condiciones.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La recolección de datos en este estudio se llevó a cabo a través de diferentes instrumentos dirigidos a coleccionar información primaria: test o prueba de conocimiento, encuesta, observación y productos de los estudiantes. El primer instrumento aplicado fueron dos test, cada uno con 13 ítems en escala de Likert, en donde 1 = totalmente en desacuerdo, 2 = parcialmente en desacuerdo, 3 = ni en desacuerdo ni en acuerdo, 4 = parcialmente de acuerdo y 5 = totalmente de acuerdo. El primero de estos

responde a la motivación hacia la lectura y la lectura en inglés. El segundo de estos responde a la motivación hacia el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, también en escala de Likert. A la luz de estas afirmaciones, podemos decir que cuestionarios similares han sido utilizados en otros trabajos investigativos como García et al. (2017) y de Lasagabaster (2011).

El test o prueba de conocimiento es la segunda herramienta utilizada en este trabajo, con el fin de obtener información que sirviera de sustento para el mismo, ya que el test en general tiene diversos tipos de finalidad; por ejemplo, Campello et al. (2016) afirman que:

El sistema tradicional mediante pruebas escritas, con preguntas de desarrollo, cortas o de tipo test, permite evaluar simultáneamente multiplicidad de objetivos de aprendizaje. Este se considera un buen procedimiento para evaluar los conocimientos y las capacidades de razonamiento y de aplicación, la capacidad de organizar y de sintetizar la información, las habilidades de escritura y la capacidad de comunicación escrita. (p. 1176)

En tal sentido, se usó un test o prueba escrita para el desarrollo de este trabajo investigativo. Por tal motivo, se desarrollaron dos pruebas escritas, una previa y otra posterior a la intervención. La primera prueba (*Reading test-basic level*) fue realizada con el fin de tener un soporte que sirviera como base y así establecer el nivel de lectura que tienen los evaluados; el segundo test, de similares características, se realizó finalizada la intervención.

La observación es otra de las técnicas de recogida de datos utilizada para esta investigación. Afirmamos que la observación es un tipo de registro visual que se hace a un contexto especialmente definido, dejando evidencia de esta bajo algunos parámetros. Torres, Paz y Salazar (2006) nos dan una definición de *observación* desde dos aristas: la observación directa

y la observación indirecta. La primera se refiere a «cuando el investigador toma directamente los datos de la población, sin necesidad de cuestionarios, entrevistadores. Por ejemplo, cuando un profesor realiza un estudio estadístico sobre el rendimiento de sus alumnos» (p. 4); en relación con la segunda, afirman que «los datos no son obtenidos directamente por el investigador, ya que precisa de un cuestionario, entrevistador u otros medios para obtener los datos del estudio. Para lo que es preciso realizar una encuesta» (p. 4).

Finalizamos hablando de los productos finales de los estudiantes. Para el caso que nos atañe, los estudiantes trabajaron en la realización de sus propios materiales de lectura, los cuales tenían como intención involucrar a los estudiantes en el proceso de elaboración de sus materiales didácticos, así como comprender la importancia que implica este proceso educativo. Pola (2015) afirma que «los materiales didácticos son unas de las herramientas más importantes de la labor docente» (p. 93).

Aunado a lo anterior, podemos decir que el uso de materiales didácticos también juega un papel preponderante en el proceso enseñanza-aprendizaje inherente a los estudiantes. Nuevamente Pola (2015) trae a la luz de las circunstancias la relevancia de dicho proceso diciendo que «la importancia del uso de materiales didácticos para el aprendizaje de los alumnos, cómo estos ayudan a cada niño a formular sus propias hipótesis y crear sus conocimientos» (p. 92). También aduce Pola (2015) que la construcción y uso de materiales didácticos «es un recurso que facilita a los alumnos la adquisición de nuevos conocimientos y el desarrollo de habilidades que le permitirán al ser humano el pleno desenvolvimiento en la sociedad» (p. 94). Esta situación fue relevante para el desarrollo de la presente investigación.

En resumen, se presenta la tabla 1 con los instrumentos usados en esta investigación para la recolección de datos.

TABLA 1 Instrumentos de recolección de datos.

| Tipo | Subtipo | Características | Etapas de aplicación |
|---------------------------------|--|------------------------------------|--|
| Test | » Test de motivación hacia la lectura y lectura en inglés. | 13 ítems con preguntas tipo Likert | Al inicio y al final de la investigación |
| | » Test de motivación hacia el aprendizaje del inglés. | 13 ítems con preguntas tipo Likert | Al inicio y al final de la investigación |
| | » Test de lectura | 10 preguntas | Al inicio y al final |
| | | | |
| Encuesta | Encuesta abierta | 7 preguntas | Al inicio |
| Entrevista | Entrevista estructurada | 4 preguntas | Al inicio |
| Observación | Observación directa | Participante activa | Durante las intervenciones |
| Productos de estudiantes | Material didáctico | Autoría de estudiantes | Durante las intervenciones |

Fuente: elaboración propia

ETAPAS DE LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN

Etapas diagnóstica

El primer paso fue ubicar e identificar la problemática que se iba a tratar y lo que amerite solución. Para este estudio, se realizó una indagación acerca de la motivación en estudiantes del grado 6.º B de la IE Bello Horizonte, en relación con lectura y la lectura en inglés; además, se estableció el nivel de desempeño de los citados estudiantes en la competencia lectora. Lo anterior tuvo lugar a través del uso de los instrumentos de recolección de información citados anteriormente. Del mismo modo, se informó a los estudiantes acerca de la investigación que se llevaría a cabo, así como los objetivos por alcanzar durante su desarrollo.

Etapas de planificación-acción

En esta etapa se llevó a cabo la «selección de los datos de investigación, muestreo, elección de materiales métodos de enseñanza y aprendizaje, dotación de recursos y tareas entre otros» (Cohen & Manion, 1990, p. 9). Además, se conocieron las expectativas de los estudiantes con el fin de mejorar los aspectos que se vienen presentando y que son motivo de la investigación. Del mismo modo, en esta fase se realizó la socialización a los estudiantes del proceso evaluativo y motivacional que se desarrollaría durante la investigación; se comunicó a los participantes los proyectos de lectura que ellos construirían en el aula de clase.

Además, se explicó a los investigados cómo se iba a desarrollar la investigación, así como el por qué y para qué de los test y cuestionarios que fueron aplicados. También se expuso a los estudiantes su participación en sus propios procesos evaluativos, recibiendo por parte del docente investigador los conocimientos previos para la realización de dichos ejercicios. Luego, con base en lo aprendido, los estudiantes pusieron en práctica dichos conocimientos en la creación de textos preliminares (vivencias, cuentos cortos, historietas). Para la construcción de dichos textos, los estudiantes tuvieron acceso a materiales didácticos similares, diccionarios bilingües y traductores, entre otros. Los textos no tenían límites de extensión y se podían trabajar en clase y casa; también se podían realizar en grupos o en parejas. Posteriormente, se realizó la revisión final de dichos textos y cada uno de los estudiantes, con base en sus actividades de lectura, realizó ejercicios de comprensión lectora que fueron anexados como elementos evaluativos.

Etapas de evaluación o reflexión

Aquí se analizaron los resultados de los instrumentos de recolección de información aplicados durante las fases anteriores.

Estos resultados demuestran la efectividad en la aplicación de los instrumentos de recolección de datos y la implicación de esta acción sobre los procesos motivacionales a través de la evaluación en el aula.

Del mismo modo, en este espacio se contrastaron los resultados encontrados con los que esperados, así como se definió si los instrumentos aplicados con anterioridad fueron pertinentes para el desarrollo de esta metodología.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Test de motivación hacia la lectura y la lectura en inglés (primer y segundo momento)

En el presente apartado se describirán los resultados obtenidos a partir de una encuesta tipo Likert, basada en García (2017) y aplicada en dos momentos (17/07/2018) y (29/10/2018). Esta encuesta permitió medir la motivación de los estudiantes hacia la lectura y la lectura en inglés.

En la figura 1 se logra apreciar que casi la mitad (40 %) de las respuestas suministradas por los estudiantes en esta primera parte del test son positivas, teniendo en cuenta que de las 13 preguntas ninguna posee negación, sino más bien son interrogativas en propósitos de lectura y lectura en inglés, y sin despreciar el 16 % y 10 % que se encuentran en la escala negativa o en desacuerdo.

En la figura 2 se logra apreciar que casi la mitad (39 %) de las respuestas suministradas por los estudiantes en el segundo momento del test son positivas, teniendo en cuenta que de las 13 preguntas ninguna posee negación, sino más bien son interrogativas en propósitos de lectura y lectura en inglés. Se nota, pues, una relación estrecha con la primera aplicación del test, ya que los resultados a nivel general de opciones de respuestas tomadas por los encuestados son casi iguales, siendo su variación 1 punto porcentual en la parte positiva de las respuestas (totalmente de acuerdo/parcialmente

de acuerdo), conservándose el resto. Se finalizan los resultados de este instrumento y, a continuación, se desvelan los resultados obtenidos en el siguiente instrumento recolector de información.

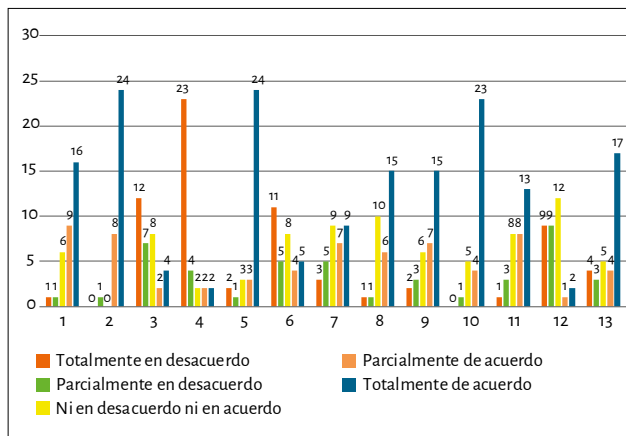


Figura 1. Resultados test de motivación a la lectura y lectura en inglés primer momento.

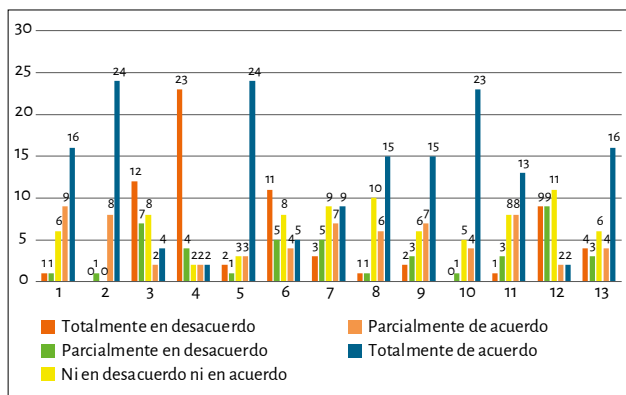


Figura 2. Test de motivación a la lectura y lectura en inglés segundo momento.

Test de motivación del aprendizaje del inglés (primer y segundo momento)

En este apartado se describirán los resultados obtenidos a partir de una encuesta tipo Likert aplicada en dos momentos: el 17 de julio y el 29 de octubre del 2018, después de haber realizado las intervenciones a los estudiantes objeto de estudio. Esta permitió medir la motivación de los estudiantes encuestados hacia el aprendizaje en inglés. La encuesta constaba de 13 preguntas con 5 opciones de respuesta, como se expuso en la Metodología.

A continuación, se relacionan los resultados obtenidos en el primer test actitudinal, presentado en el mes de julio y, posteriormente, se relacionarán los resultados obtenidos el 17 de julio del 2018. Los resultados captados en las dos aplicaciones del mismo test nos permitirán establecer conclusiones sobre la metodología aplicada, el desarrollo de la clase o intervenciones, siendo determinantes a la hora de tomar decisiones para la aplicación de próximas tareas o metodologías de enseñanza, como también para la selección de recursos para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje.

La figura 3 resume los resultados obtenidos en el test de este primer momento. Por el lado de las abscisas se encontrarán las 13 preguntas respectivas, mientras que en las coordenadas se hallará la cantidad de estudiantes acumulados para cada pregunta.

La figura 3 muestra que casi la mitad (42 % y 24 %) de las respuestas suministradas por los estudiantes en este primer momento del test son positivas, teniendo en cuenta que de las 13 preguntas ninguna posee negación, sino más bien son interrogativas en propósitos de la motivación en el aprendizaje del inglés y sin despreciar el 6 % y 9 % que se encuentran en la escala negativa o en desacuerdo; finalmente hay un 19 % que está ni en acuerdo ni en desacuerdo.

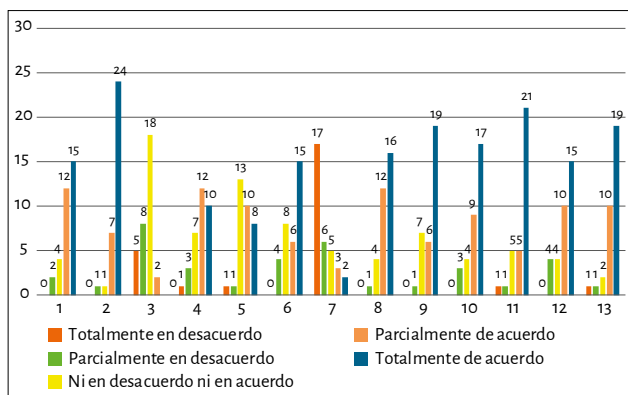


Figura 3. Resultados test de motivación al aprendizaje del inglés primer momento.

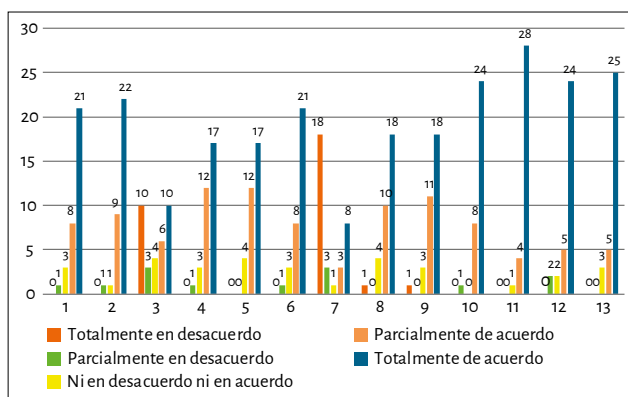


Figura 4. Resultados test de motivación al aprendizaje del inglés segundo momento.

Los resultados obtenidos en la figura 4 del segundo momento podría decirse que no son objetables, por el hecho de

no poder comprobar la veracidad de las respuestas, ya que son de tipo actitudinal en cada estudiante, siendo cada respuesta única en cada caso.

En la figura 4 se logra apreciar que casi la mitad (59 %) de las respuestas suministradas por los estudiantes en este segundo momento del test son positivas. Teniendo en cuenta que las 13 preguntas son interrogativas enfocadas en aumentar la motivación hacia el aprendizaje del inglés, se observan cambios notables con relación a la primera aplicación del test, ya que los datos obtenidos de opciones de respuestas tienen resultados fluctuantes a nivel general, así: en la parte positiva de las respuestas (Totalmente de acuerdo) se observó un aumento de 17 puntos porcentuales; se mantiene igual la cantidad de estudiantes que eligieron «Parcialmente de acuerdo» y disminuyen las demás respuesta así: «Totalmente en desacuerdo» en 1 punto, «Parcialmente en desacuerdo» en 6 puntos y, finalmente, «Ni en acuerdo ni en desacuerdo» en 12 puntos.

Posteriormente, se aplicó un test de lectura en inglés con el propósito de conocer el nivel de competencia lectora que tiene el grupo objeto de estudio. Este instrumento es un ejercicio descargado de la web, en donde se tuvieron en cuenta los estándares básicos de competencia lectora para el grado sexto. Está compuesto por una lectura corta (media cuartilla) que lleva como título *The Cowboy*, que presenta un ejercicio evaluativo que consta de 10 preguntas, las cuales a su vez están divididas en tres tipos (literales, inferenciales y críticas).

Test de lectura

El primer grupo de preguntas que se desarrolló en el test de lectura es de comprensión literal. Algunos autores como Gordillo-Alfonso y Flórez (2009) expresan que hay dos tipos de lectura literal: nivel primario y nivel secundario, que reconocen

las frases y palabras claves del texto. Por otra parte, Sato y Alonso (2016) alegan que el nivel literal es aquel que:

corresponde a la acción de identificar y describir el significado de palabras, encontrar el sentido de las mismas, uso de sinónimos y antónimos, a comprender conceptos como tiempo y espacio, protagonistas y las cosas que hicieron dentro de una historia, recordar frases específicas y el uso apropiado de prefijos y sufijos. (p. 8)

Este grupo de interrogantes está conformado por cuatro preguntas. Según los resultados obtenidos luego de este grupo de preguntas, se puede indicar que en la primera pregunta («un sinónimo del termino *slowly* en la segunda línea es...») solamente el 2 % de la población objeto de estudio respondió de manera correcta. Para el segundo ítem («Ginger es un...»), el 36 % de los educandos acertó la respuesta. En la tercera cuestión («¿Dónde vive Hank?») el 58 % de los estudiantes contestó de manera correcta. En el último interrogante («Qué le da Hank a Ginger?»), el 34 % de los encuestados respondieron bien. Se deduce que el nivel literal de lectura que posee la población objeto de estudio es muy bajo, ya que en tres de las cuatro preguntas se denota una constante inferior al 50 %. Estos resultados permiten evidenciar el bajo nivel de desempeño que los estudiantes en cuestión poseen en la competencia lectora en inglés.

El segundo grupo de preguntas que se presentó en este test pertenece al nivel de comprensión inferencial. Nuevamente aludimos a Gordillo y Flórez (2009) quienes expresan que la lectura inferencial «se caracteriza por escudriñar y dar cuenta de la red de relaciones y asociaciones de significados que permiten al lector leer entre líneas, presuponer y deducir lo implícito» (p. 98). Mientras tanto, Sato y Alonso (2016) dicen que el estudiante en este nivel:

desarrolla la capacidad de predecir resultados a la deducción de mensajes implícitos, a proponer títulos para un escrito, a modificar la estructura de una historia variando los detalles, a encontrar el significado de palabras que no se conocen yendo de lo general a lo particular y viceversa. (p. 8)

Los interrogantes de tipo inferencial son las preguntas cinco a siete del test aplicado. Para la pregunta cinco («Hank es un buen amo?»), solamente el 6 % de los educandos respondieron de manera adecuada. El ítem número seis («en la lectura *every day* significa...») es contestado correctamente por el 15 % de los estudiantes. Por último, la séptima pregunta («¿Por qué Hank cuida a Ginger?») fue resuelta de manera acertada solo por el 10 % de los preguntados. Con estos resultados se puede concluir que el nivel de desempeño en lectura inferencial de la población objeto de estudio es bajo. Con relación a los porcentajes demostrados, se puede asegurar que la tendencia en las respuestas obtenidas es inferior al promedio. Es decir, la gran mayoría de los estudiantes se ubica por debajo del 50 %, en las respuestas a todas las preguntas contestadas.

El tercer y último grupo de preguntas del test fueron del nivel de comprensión crítica. A diferencia de los anteriores tipos de preguntas, las de tipo crítico son de características abiertas. Citando las palabras de Sato y Alonso (2016, p. 9) el nivel crítico hace referencia a optar «por una postura determinada a partir de la lectura de un texto teniendo en cuenta lo que ya se sabe acerca de él» (p. 9). A su vez, Gordillo y Flórez, (2009) afirman que «la lectura crítica tiene un carácter evaluativo, en el que interviene la formación del lector, su criterio y conocimientos de lo leído» (p. 98).

Aunado a lo anterior, se puede decir que en este nivel de lectura los lectores pueden tomar decisiones de respuesta con

base en diferentes juicios. Para ello, Gordillo y Flórez (2009) señalan varios tipos de juicios así:

1. de realidad o fantasía: según la experiencia del lector con las cosas que lo rodean o con los relatos o lecturas;
2. de adecuación y validez: compara lo que está escrito con otras fuentes de información;
3. de apropiación: requiere de evaluación relativa en las diferentes partes para asimilarlo;
4. de rechazo o aceptación: depende del código moral y del sistema de valores del lector. (p. 98)

El tipo de lectura crítico estuvo compuesto por las preguntas ocho, nueve y diez. En el ítem ocho («Usted considera que Hank y Ginger obtienen una buena relación? ¿Por qué?»), el 38 % de los estudiantes argumentaron sus respuestas de manera coherente. La novena pregunta («¿Qué piensa usted acerca de los vaqueros?») fue contestada coherentemente por parte del 73 % de los preguntados. El interrogante número 10 («¿Qué piensa usted acerca de la rutina de Hank y Ginger? ¿Por qué?») se resolvió con coherencia por parte del 34 % de los educandos. A la luz de los resultados, se puede afirmar que en dos de los interrogantes hay una constante en comparación a los otros dos tipos de lectura. Las preguntas ocho y diez están por debajo del 50 %. Sin embargo, en la pregunta nueve se denota una dispersión con relación al promedio del test. Es decir, en la pregunta nueve la mayor parte de los estudiantes contestaron acertadamente saliéndose del patrón negativo del resto del test.

Asimismo, se realizó una encuesta a los 33 estudiantes en cuestión. Para el análisis de este instrumento se tuvo en cuenta el estudio por categorías citado por Serpa y Rojas (2012), en donde se considera la agrupación de las respuestas similares para formar con ellas categorías de análisis, a las que se les otorga un porcentaje o valor numérico. Es importante anotar que este

instrumento fue elaborado en conjunto con un par (docente área de inglés).

Encuesta

En el presente apartado se describen los resultados obtenidos a partir de una encuesta tipo cuestionario, que permitió medir e identificar los posibles factores que asocian errores y dificultades en la asignatura de inglés. Las respectivas preguntas y sus resultados se presentan a continuación.

- » Pregunta 1. ¿Cuáles son las principales dificultades que tienes para comprender un texto en inglés?

Entre las respuestas más frecuentes a este interrogante, los estudiantes encuestados respondieron que la falta de bases en inglés, seguida de la falta de vocabulario, además de desconocimiento de estructuras gramaticales y falta de interés por el área.

- » Pregunta 2. ¿Qué haces cuando no conoces el significado de una palabra en inglés?

Para este interrogante, los encuestados manifiestan que buscar en el diccionario es la acción más frecuente, seguido por consulta al docente, así como la consulta a un compañero de clase.

- » Pregunta 3. ¿Cuando lees un texto en inglés puedes identificar fácilmente las estructuras gramaticales? ¿Cómo las identificas?

En las respuestas a la anterior pregunta se encontró que la mitad del grupo objeto de estudio no identifica las estructuras gramaticales en un texto. Mientras la otra mitad indica poder identificarlas en un texto.

- » Pregunta 4. ¿Cuando conoces las estructuras gramaticales en inglés, te ayuda a comprender mejor lo que lees? ¿Por qué?

Respecto al anterior interrogante, la gran mayoría de los educandos manifiestan que se les facilita la comprensión cuando se reconocen las estructuras gramaticales.

- » Pregunta 5. ¿Qué haces para comprender la idea principal de un texto en inglés cuando hay palabras desconocidas?

En relación con esta pregunta, los estudiantes indican que buscar el significado en un diccionario y preguntar al docente son las acciones más frecuentes. Por otro lado, entre las acciones menos frecuentes están preguntar a un compañero, continuar la lectura y relacionar el contexto.

- » Pregunta 6. ¿Cuando lees un texto en inglés, usas el contexto para tratar de entender las palabras desconocidas? ¿Por qué?

Rápidamente, se puede decir que la generalidad de las respuestas apuntan afirmativamente a cuestión. Además, soportan su respuesta mayormente en el favorecimiento del proceso de aprendizaje.

- » Pregunta 7. ¿Qué haces antes, durante y después de leer un texto en inglés para comprenderlo?

Por último, a este ítem se le dividió en tres momentos, A.= antes, D.= durante y Ds. = después, a los cuales de manera mayoritaria los estudiantes respondieron así: A. = echar una ojeada, D. = tratar de entender y Ds. = contestar las preguntas.

Entrevista

A la población objeto de estudio se les realizó una entrevista corta con el propósito de conocer la concepción que poseen acerca del término *evaluación* y sus implicaciones en el aula. Para analizar este instrumento, también se tuvo en cuenta la propuesta hecha por Serpa y Rojas (2012) en cuanto a la relación de respuestas mediante la creación de categorías.

En este primer interrogante se pretendió que el estudiante solo tuviera dos opciones de respuesta a la siguiente pregunta: ¿Sabe usted qué es evaluación?», cuyas categorías de respuesta fueron «Sí»/«No». De acuerdo con la respuesta dada por los estudiantes acerca del conocimiento sobre el significado de *evaluación*, la mayoría afirmó saber la respuesta; no obstante, no se puede determinar el nivel de conocimiento que dicen tener.

Por otra parte, en el segundo interrogante los estudiantes responden de manera abierta a la pregunta «¿Ha sido evaluado en clase de inglés y de qué manera?». De acuerdo con sus respuestas se establecen las siguientes categorías: Sí, mediante exámenes/mediante talleres.; Algunas veces, mediante exámenes/mediante talleres, y No.

Para hacer un análisis responsable de estos datos es necesario tener en cuenta que estas respuestas se establecen sobre el supuesto de que ellos conocen el significado de evaluación, más allá de los instrumentos con los cuales les están evaluando (exámenes, talleres). El 75 % de los entrevistados respondió que sí, mientras que el 15 % respondió algunas veces, y el 9 % afirmó que no han sido evaluados.

Con relación al interrogante 3, los estudiantes manifiestan sus opiniones frente a la siguiente pregunta: «¿Qué significa evaluación para usted?». En concordancia con sus respuestas, se establecen las siguientes expresiones: «la evaluación es un examen», «la evaluación es una nota», «la evaluación es una actividad», y «no sabe/no responde».

En este interrogante se pueden evidenciar las propias concepciones que los sujetos de estudio tienen sobre el concepto de evaluación. Es importante aclarar que, a pesar de que tan solo el 6 % (2 estudiantes) de los sujetos de estudio no supieron o no respondieron, el 94 % restante (31 estudiantes) que sí dieron su respuesta tienen una concepción errada de lo que significa la evaluación.

Finalmente, en el interrogante 4: «¿Para qué sirve la evaluación?», los sujetos respondieron del siguiente modo: sirve para hacer exámenes (10 %), sirve para ayudarnos a aprender (5 %) y sirve para saber quién aprueba o no un área (18 %).

Según las respuestas de los interrogados, se puede establecer que, de acuerdo con las concepciones que los estudiantes tienen sobre el concepto de evaluación, asimismo respondieron acerca de la finalidad que esta presenta en el proceso educativo.

Observaciones de las intervenciones

Realizadas las intervenciones al grupo objeto de estudio, las cuales sumaron un total de siete sesiones de tres horas a la semana, se lograron evidenciar diferentes situaciones. Estas revelan circunstancias y realidades que son expuestas y analizadas a continuación.

Intervención1. En esta primera etapa se dio a conocer el trabajo investigativo que se llevó a cabo con los estudiantes. Además, se les hizo saber la importancia que ellos han tenido dentro del desarrollo de esta investigación. También se compartieron las experiencias de manera general con los educandos, acerca de las categorías de análisis de este proyecto como son evaluación, motivación, lectura y aprendizaje del inglés. En esta primera intervención, se establecen los conocimientos previos que los docentes y los objetos de estudio tienen acerca de los temas que van a tratar en el desarrollo del trabajo. Del mismo modo, se establecen los momentos que se tienen determinados para desarrollar en este estudio.

Se explicó a los estudiantes cómo iban a participar en sus propios procesos evaluativos y el tópico que se iba a desarrollar durante el proceso de evaluación. En este sentido, se tuvo en cuenta el plan de área y el plan de aula que se esgrime en la IE Bello Horizonte (para este caso específico se instruyó que *Simple*

Present fue la temática desarrollada). Asimismo, se permitió que los educandos escogieran la forma para desarrollar sus trabajos (individual o grupal) y se hizo énfasis en que la evaluación entre otras cosas también es un proceso democrático.

Intervención 2. En este espacio, se les expresó a los estudiantes que el tema que se trataría se dividiría en tres momentos (forma afirmativa, forma negativa y forma interrogativa). Se enseñó a los alumnos bases teóricas y prácticas referentes al *Simple Present* en su forma afirmativa. Para ello, se puso en realidad de los educandos las situaciones que ellos mismos afrontan a diario en sus propios contextos. Se tuvieron en cuenta las actividades diarias que realizan en sus hogares, en el colegio, en el barrio, no solo cosas que les gustan sino actividades que en su diario vivir realizan para ellos y las personas de su entorno.

Los estudiantes realizaron ejercicios prácticos en grupo en donde pusieron en práctica los referentes teóricos aprendidos en clase. La intención de este ejercicio fue que los estudiantes participantes practicaran y aclararan dudas, de modo que les sirvieran para aprender de sus propios errores, como bien lo dicen Villarroel Henríquez et al. (2015), quienes afirma que aprender del error es un acierto, «aprender no es adquirir conocimientos específicos, como el nombre de plantas y animales, sino la aplicación de ellos para pensar en los grandes problemas en debate dentro de la comunidad» (p. 294).

Intervención 3. El docente explicó a los estudiantes mediante teoría y práctica la forma negativa del *Simple Present*, haciendo uso de videos tutoriales que les sirvieron para afianzar sus explicaciones. Del mismo modo que en la primera intervención, se desarrolló la temática vista mediante ejemplos de los mismos estudiantes y de las actividades que día a día realizan en sus hogares, en sus ratos libres, en su colegio y en su comunidad. Además, se realizaron ejercicios en parejas donde reprodujeron lo

aprendido acerca de esta temática. Se hizo énfasis en una actividad denominada «Things that my family does». En dicho ejercicio los estudiantes tuvieron en cuenta las labores o actividades que un miembro de su familia realiza o no generalmente; este podía ser escogido por cada uno de los estudiantes

Intervención 4. En este momento se terminó de dar a conocer el *Simple Present*. Se planteó la forma interrogativa de este tema, que se subdivide en dos partes: una primera de preguntas y la segunda de respuestas. Mediante el uso de diapositivas se enseñó a los estudiantes cómo hacer preguntas que corresponden a este tiempo gramatical; por otra parte, se dio a conocer la forma de responder estas preguntas. De manera individual, los educandos realizaron actividades prácticas en donde se expusieron los conocimientos adquiridos en esta intervención. Es importante mencionar que esta actividad también se realizó con base en el contexto de los propios estudiantes, es decir, se dio libertad para que los citados desarrollaran su ejercicio de acuerdo con los acontecimientos que se presentan en la dinámica de su vida cotidiana. Para mayor socialización, los estudiantes, después de realizar dicho ejercicio, lo compartieron con sus compañeros, con el fin de que hubiera retroalimentación de la actividad por parte de sus propios compañeros.

Intervención 5. Luego de que los estudiantes aprendieron la temática propuesta y pusieron en práctica dichos conocimientos, se centraron en la construcción de un producto de su propia autoría. Este debió estar soportado sobre los ejes centrales de la presente investigación, los cuales se dieron a conocer desde la primera intervención y se han citado de manera paulatina en cada una de las intervenciones anteriores. El producto en mención se realizó en parejas, grupos o de manera individual, de acuerdo con el nivel de exigencia que este presentó o de acuerdo al acomodo de cada educando. Del mismo modo, se

dio la libertad en la realización del producto, siempre y cuando este cumpliera con unos parámetros establecidos previamente. Dichos parámetros obedecieron a las siguientes exigencias: debía ser un ejercicio de lectura, debía ser en presente simple y debían presentar actividades evaluativas de dicho ejercicio.

Los educandos de manera asertiva y con gran entusiasmo se organizan por grupos, parejas y de forma individual. Además, plantearon al docente las diferentes actividades por desarrollar, entre las que propusieron: cuentos cortos, fábulas, historietas cómicas y vivencias. De igual manera, propusieron las actividades evaluativas o de retroalimentación que dichos ejercicios debían tener; por ejemplo: sopa de letras, actividades de completar, preguntas de selección múltiple con única respuesta, crucigramas. Algunos de estos correspondieron a la comprensión lectora y otros fueron de tipo gramatical. Sin embargo, todas ellas tuvieron el objeto de contribuir a la retroalimentación y evaluación de la temática principal.

Intervención 6. En esta intervención, los estudiantes trabajaron en la construcción de sus productos de lectura, previa planeación. Para ello, los educandos iniciaron su trabajo haciendo uso de recursos y herramientas, tales como diccionarios bilingües (español-inglés/inglés-español), cartillas de vocabulario, apuntes, entre otros. Del mismo modo, durante la construcción de sus proyectos de lectura, los estudiantes buscaron la asesoría del docente quien realizó correcciones de forma y fondo de dichos trabajos. La mayoría de los estudiantes optó por acudir a la realización de dibujos y recorte de imágenes que ayudaron a enriquecer sus trabajos de lectura. Según sus propias concepciones, dichas figuras y dibujos motivan y ayudan a la comprensión de los textos que ellos están construyendo.

Por otra parte, se evidenciaron algunas falencias durante el desarrollo de estos proyectos de lectura. Entre estas se pueden

mentonar la falta de conocimiento de vocabulario en inglés, la falta de interés en realizar trabajos en el aula de clase, el poco conocimiento que los educandos tienen sobre el manejo de un diccionario bilingüe, así como el mal manejo de este en la parte que corresponde a la lengua materna. Es importante decir que estos resultados serán examinados de manera más profunda en el análisis que se realizará más adelante en este trabajo investigativo.

Intervención 7. Los estudiantes, luego de finalizar sus proyectos de lectura, los presentaron al docente, quien realizó su revisión haciendo correcciones finales y preparando la presentación para los demás miembros de la clase. El paso siguiente fue el intercambio de proyectos de lectura entre los estudiantes. Luego de realizar las lecturas de sus propios compañeros, los estudiantes se enfrentan a las actividades de evaluación y retroalimentación que cada proyecto de lectura posee. Finalmente, cada estudiante o grupo de estudiantes hizo una socialización del proyecto de lectura ante los demás estudiantes. En esta intervención los sujetos hablaron de las dificultades encontradas al momento de desarrollar una lectura, así como de las dificultades y obstáculos que encontraron al momento de construir un proyecto de lectura que les ayudara a mejorar sus procesos educativos.

Por último, el docente socializó con los participantes acerca del proceso investigativo llevado a cabo por ellos, desde el comienzo de las intervenciones y hasta el momento de finalizar estas. Se habla nuevamente de los ejes centrales de la investigación y se hace énfasis a los estudiantes en cómo sus trabajos estuvieron inmersos dentro de estas concesiones. Por tal razón, se habló de cómo sus trabajos hacen parte de un proceso de evaluación y cómo esta evaluación sirve como retroalimentación de los procesos de enseñanza y aprendizaje de ellos mismos; de igual manera, se trató la motivación inherente en estas actividades y, por supuesto, el aprendizaje del inglés como lengua extranjera a través de la competencia lectora.

CONCLUSIONES

Los resultados permitieron identificar los principales obstáculos en el desarrollo de la competencia lectora en el área de inglés de la citada institución educativa. En relación con el primer objetivo, se encontró inicialmente la falta de bases teóricas y prácticas del idioma inglés. Este tipo de dificultades se presenta en los estudiantes debido a que en la institución educativa no se cuenta con un docente licenciado en inglés en la básica primaria. Asimismo, en cuanto a la falta de conocimiento del significado de las palabras (falta de vocabulario), hay que tener en cuenta que esta base teórica y práctica no se adquiere en un corto plazo, sino que, por el contrario, estas estructuras del conocimiento se adquieren dentro de un periodo de tiempo mucho más amplio y dentro de planes establecidos de manera sistemática.

El primer objetivo se ha cumplido. En cuanto a los obstáculos se pueden mencionar, por ejemplo, el no reconocer las estructuras gramaticales; el conocimiento adquirido por parte de los educandos en sus estudios primarios es insuficiente. Esto conlleva de manera directa y negativa a la presencia de problemas o deficiencias que este trabajo de investigación evidenció.

En cuanto a la falta de gusto o afinidad por el área se puede decir que este obstáculo es traído a la luz de manera explícita por parte de los sujetos partícipes de esta investigación con frases como «no me gusta el inglés», «soy malo para el inglés», «el inglés no me entra», entre otras. Asimismo, se observó que los estudiantes con predisposiciones para llevar a cabo sus procesos de aprendizaje de una lengua extranjera presentan poca motivación a dicha práctica. El educando que no tiene el deseo o impulso intrínseco por aprender no evidencia progreso en su proceso de aprendizaje. Se demuestra que los estudiantes inclinados a ideas erróneas acerca del nuevo aprendizaje o con experiencias negativas en relación a este no

presentan estados motivacionales adecuados para la adquisición de dicho aprendizaje.

Los estudiantes desconocen que el diccionario bilingüe consta de dos partes: una en la lengua materna (español) y otra en la lengua extranjera (inglés), toda vez que, realizado el ejercicio de búsqueda, manifiestan no encontrar dichos vocablos. Asimismo, se nota la errónea traducción de las oraciones individuales y en los textos: «transferencias de la gramática castellana a la inglesa y anisofrormismo o asimetría de entre dos sistemas lingüísticos» (Alcatraz, 2004, citado por Sánchez, 2011, p. 103). Es decir, cuando los educandos traducen textos de inglés a español o viceversa, quieren hacerlo de manera literal. Esta condición es errónea, ya que construir oraciones en inglés es diferente a construir las en español. Los estudiantes quieren simetrizar los dos idiomas sin tener en cuenta la variación de un idioma al otro.

En relación con el segundo objetivo de investigación, que buscaba analizar los procesos evaluativos, puede afirmarse que existe un desconocimiento o concepción errónea en los estudiantes acerca de lo que significa *evaluación*. Este pensamiento equivocado acerca de la evaluación es en gran medida tradicionalista y es el resultado de la forma en la que los estudiantes han sido evaluados, pues conciben la evaluación, no como un proceso, sino como una herramienta utilizada en el aula de clase.

En relación con el tercer objetivo de investigación, se identificó el nivel de motivación de los estudiantes mediante la implementación de un diagnóstico, a través de un instrumento (escala Likert- estadístico de Wilcoxon). Se puede decir que el segundo cuestionario (momento 2) manifestó de manera mínima un cambio positivo hacia la lectura en inglés. No obstante, se puede afirmar que dicho cambio fue mayor al de los resultados de las encuestas. Estas deficiencias producen bajos niveles de motivación hacia la lectura; en otras palabras, un niño

con limitantes en vocabulario y en estructuras gramaticales en inglés no encuentra motivación al enfrentarse a un ejercicio de competencia lectora en dicho idioma.

Del mismo modo, se evidenció de manera asertiva, a través del test tipo Likert (segundo momento) de motivación de aprendizaje del inglés y test de motivación hacia la lectura en inglés después de realizadas en intervenciones, un cambio en los educandos con respecto a la motivación (interés y deseo), encaminado hacia el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Ahora bien, los educandos consideran importante aprender una segunda lengua para mejorar sus futuras oportunidades laborales. Este aspecto es de resaltar, ya que en la región se evidencia un bajo uso del inglés. Sin embargo, la motivación a la lectura en inglés y la motivación al aprendizaje de este idioma fortalecen las competencias de este grupo objeto de estudio. Además, generan hacia el futuro un incremento del capital humano en el campo del bilingüismo de la región, objetivo emanado por las políticas del Ministerio de Educación Nacional. De tal manera, los niveles de motivación de los estudiantes, hacen parte de los aspectos intrínsecos y extrínsecos inherentes a ellos.

El cuarto objetivo de investigación estableció que los instrumentos evaluativos utilizados en el aula, tales como la entrevista, el cuestionario, el test, la observación y la producción de los estudiantes, generaron aumento en la motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje de inglés y la lectura en inglés una vez terminaron las intervenciones. Dichos instrumentos se dieron a conocer a los educandos desde una perspectiva cualitativa. Asimismo, el significado de *evaluación* para este trabajo se tuvo en cuenta y se aplicó al momento de realizar las intervenciones. Esto generó que los estudiantes se vieran apropiados de su propio aprendizaje, de la construcción de su propia evaluación, sin tener miedo al error y sin tener como primer objetivo de su evaluación

una nota, tal como se evidenció en las observaciones realizadas durante las intervenciones.

Es concluyente que la relación entre los instrumentos evaluativos y la motivación genera estados motivacionales positivos no solo en los educandos, sino en el docente. De igual forma, los estados motivacionales intrínsecos y extrínsecos de estudiantes y docentes se ven ampliamente beneficiados luego de la sinergia realizada entre la motivación y los instrumentos de evaluación en el aula, toda vez que el trabajo, el impulso y el deseo de mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula facilita para ambos actores su desarrollo. En resumen, un estudiante bien evaluado se motiva intrínseca y extrínsecamente; además, el docente que observa dicha motivación, fruto de su buena evaluación, se motiva igualmente. En tal sentido, se genera una simbiosis en el proceso educativo concebida por la motivación y los instrumentos de evaluación en el aula.

REFERENCIAS

- Acosta, J., & Cifuentes, R. (2012). La condición motivacional en la evaluación educativa. *Praxis & Saber*, 3(5), 143-166. <https://doi.org/10.19053/22160159.1134>
- Alcaraz-Salarirche, N. (2015). Aproximación Histórica de la Evaluación Educativa: De la Generación de la Medición a la Generación Ecléctica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 11-25. <https://revistas.uam.es/index.php/ricce/article/view/2973>
- Biggs, J. (1996). Mejoramiento de la enseñanza mediante la alineación constructiva. Departamento de psicología educativa, medición y tecnología educativa. *Higher Education*, 32, 347-364. <https://es.slideshare.net/dgarcavi/bd-doc235>
- Campello Blasco, L., Esquivia-Sobrino, G., Noailles, A., Fernández-Sánchez, L., Gómez-Vicente, V., & Lax, P. (2016). Análisis de los procesos de la evaluación en las nuevas titulaciones de

- grado. En J. D. Álvarez-Teruel, S. Grau Company & M. T. Tortosa Ybáñez (Coord.), *Innovaciones metodologías en docencia universitaria* (pp. 1175-1187). Madrid: Universitat d'Alacant / Universidad de Alicante, Instituto de Ciencias de la Educación. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/54450>
- Cebrián-Villar, M., Sánchez-Sánchez, E., & Botella-Rodríguez, E. (2014). El método de evaluación como mecanismo de motivación. En M. J. Barreiro Gil (Ed.), *XI Encuentro de didáctica de la Historia económica*. Santiago de Compostela. https://www.usc.gal/export9/sites/webinstitucional/es/congresos/xiedhe/papers/S7_1_Cebrian_Sanchez_Botella_TC.pdf
- Cohen, L., & Manion, L. (1990). *Método de investigación educativa*. La Muralla.
- De Luna, E. B., & López, J. E. (2011). El proceso de investigación educativa II: Investigación-acción 2. En R. López-Fuente (Coord.), *Innovación docente e investigación educativa: Máster Universitario de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas* (pp. 35-50). Grupo Editorial Universitario (GEU Editorial).
- De Vries, W. (2015). Las múltiples facetas de la evaluación educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(66), 679-683. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000300001&lng=es&tlng=pt
- García-Fernández, B., Nieto-Moreno, E., & Ruiz-Gallardo, J. (2017). Mejorar la motivación en Ciencias con enseñanza CLIL. Un estudio de caso. *Enseñanza de las Ciencias, Extra*, 2625-2630. <https://ddd.uab.cat/record/184123>
- Gordillo-Alfonso, A., & Flórez, M. D. P. (2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Actualidades Pedagógicas*, 1(53), 95-107. <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap/vol1/iss53/8/>

- Hamui-Sutton, A. (2013). Un acercamiento a los métodos mixtos de investigación en educación médica. *Investigación en Educación Médica*, 2(8), 211-216. <http://riem.facmed.unam.mx/node/129>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Sexta Edición. McGraw Hill.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). (2017a). *Resultados nacionales 2014-2 2016-2 Saber 11*. <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/193784/Informe%20nacional%20de%20resultados%20del%20examen%20saber%2011%20-%202014-2%20-%202016-2.pdf>
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). (2017b). *Resultados agregados 2017-2*. <https://www.icfes.gov.co/resultados-agregados-2017-2>
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Laertes.
- Lasagabaster, D. (2011). English achievement and student motivation in CLIL and EFL settings. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 5(1), 3-18. <https://doi.org/10.1080/17501229.2010.519030>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés*. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-115174_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2016). *Estudiantes de colegios oficiales mueven positivamente examen Saber 11.º*. <https://www.mineduacion.gov.co/portal/salaprensa/Noticias/358400:Estudiantes-de-colegios-oficiales-mueven-positivamente-el-examen-Saber-11>
- Moreno, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula*. Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana. http://www.casadelibrosabiertos.uam.mx/contenido/contenido/Libroelectronico/Evaluacion_del_aprendizaje_.pdf

- Pola, F. (2015). El uso de materiales didácticos favorece el aprendizaje significativo de los alumnos. En I. Alfonso (Coord.), *Educación Especial. Breves miradas de los actores en su práctica docente* (pp. 92-96). Centro de Investigaciones Multidisciplinarias de los Altos de Chiapas. <https://www.eumed.net/libros-gratis/2015/1457/constructivismo.htm>
- Sánchez, R. (2011). La comprensión lectora en Inglés: problemas encontrados en las pruebas de acceso a la universidad. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 26. <https://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos/article/view/71>
- Sato, M., & Alonso, E. (2016). Relación entre inteligencia lingüística y comprensión de textos escritos en inglés en alumnos de inglés IV del Centro de Idiomas de la UCV, Trujillo-2016, (Tesis de licenciatura). Universidad César Vallejo, Trujillo, Perú. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/291>
- Serpa, F., & Rojas, L. (2012). Guía básica para procesar y analizar datos. Non-Profit Evaluation & Resource Center, Inc. (NPERCI). <http://www.nperci.org/Proc.%20y%20Ana.%20Datos.pdf>
- Torres, M., Paz, K., & Salazar, F. G. (2006). Métodos de recolección de datos para una investigación. *Revista Electrónica Ingeniería Boletín*, 3, 12-20. http://fgsalazar.net/LANDIVAR/ING-PRI-MERO/boletino3/URL_o3_BASo1.pdf
- Villarroel Henríquez, V., García Gómez, C., Melipillán Araneda, R., Achondo Mandiola, E., & Sánchez Oñate, A. (2015). Aprender del error es un acierto: Las dificultades que enfrentan los estudiantes chilenos en la Prueba PISA. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 41(1), 293-310. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000100017>

Disegno e risoluzione di una prova di comprensione della lettura a scelta multipla per studenti adulti di italiano lingua straniera

Diseño y resolución de una prueba de comprensión lectora de opción múltiple para estudiantes adultos de italiano como lengua extranjera

Design and Resolution of a Multiple-Choice Reading Comprehension Test for Adult Students of Italian as a Foreign Language

Alejandra Platas-García*

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México

Verónica Reyes-Meza†

Universidad Autónoma de Tlaxcala, Tlaxcala de Xicohtécatl, México

J. Martín Castro-Manzano‡

UPAEP Universidad, Puebla, México

Artículo de investigación científica y tecnológica

Recibido: 14 de mayo de 2020 Aprobado: 4 de julio de 2020

* Ph.D. en Educación, Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. Docente de italiano.

Correo electrónico: aplatasg@gmail.com ORCID <https://orcid.org/0000-0002-5150-0668>

† Ph.D. en Neuroetología, Universidad Veracruzana. Docente investigadora.

Correo electrónico: veronica.reyesm@uatx.mx ORCID <https://orcid.org/0000-0002-2745-4032>

‡ Ph.D. en Filosofía de la ciencia, Universidad Nacional Autónoma de México. Docente investigador.

Correo electrónico: josemartin.castro@upaep.mx ORCID <https://orcid.org/0000-0003-2227-921X>

Cómo citar: Platas-García, A., Reyes-Meza, V., & Castro-Manzano, J. M. (2019). Disegno e risoluzione di una prova di comprensione della lettura a scelta multipla per studenti adulti di italiano lingua straniera. *Matices en Lenguas Extranjeras* (13), 168-201. DOI: <https://doi.org/10.15446/male.n13.89896>

Este trabajo se encuentra bajo la licencia Creative Commons Attribution 4.0.

RIASSUNTO

Questo contributo offre alcuni elementi da considerare in merito al disegno e alla risoluzione delle prove di comprensione della lettura a scelta multipla in italiano lingua straniera ed è indirizzato ai lettori interessati nella valutazione di studenti ispanofoni. Si sa che l'abilità di comprensione della lettura non può essere valutata direttamente. Siccome gli insegnanti di italiano come lingua straniera non possono misurare il grado di comprensione raggiunto dagli studenti con la semplice osservazione della loro lettura, ci vuole l'uso di qualche prova che offra quest'informazione. Tra le diverse tipologie di prove che esistono c'è una che è molto adoperata, la prova a scelta multipla. L'obiettivo di questo contributo è descrivere aspetti relativi al disegno e alla risoluzione di una prova a scelta multipla di lettura ideata per studenti adulti di italiano lingua straniera. La metodologia è quantitativa: studio descrittivo, trasversale. Abbiamo somministrato la prova di lettura a 43 studenti di italiano con un'età media di 23,4 anni, che avevano un livello intermedio di conoscenza della lingua. I partecipanti hanno ottenuto più risposte corrette (66,5%) che errate (33,5%) e hanno adoperato di più la strategia di eliminazione per risolvere la prova che le altre strategie. Per concludere diamo dettagli sulla nostra ricerca futura.

Parole-chiave: *comprensione del testo, disegno di prove, italiano lingua straniera, prova a scelta multipla, strategie per la risoluzione delle prove.*

RESUMEN

Este trabajo ofrece algunos elementos que considerar sobre el diseño y la resolución de pruebas de comprensión lectora de opción múltiple en italiano como lengua extranjera, y está dirigido a los lectores interesados en la evaluación de estudiantes hispanoparlantes. Se sabe que la habilidad de la comprensión lectora no puede ser evaluada directamente. Dado que los docentes de italiano como lengua extranjera no pueden medir el grado de comprensión alcanzado por los estudiantes con la simple observación de su lectura, se requiere usar alguna prueba que proporcione esta información. Entre las diversas tipologías de pruebas que existen, hay una que es empleada frecuentemente: la prueba de opción múltiple. El objetivo de este artículo es describir aspectos sobre el diseño y la resolución de una prueba de comprensión lectora de opción múltiple, diseñada para estudiantes adultos de italiano como lengua extranjera. La metodología es cuantitativa; se trata de un estudio descriptivo de corte transversal. Aplicamos la prueba de comprensión lectora a 43 estudiantes de italiano con una edad promedio de 23,4 años quienes poseían un nivel intermedio de conocimiento de la lengua. Los participantes obtuvieron más respuestas correctas (66,5 %) que incorrectas (33,5 %), y emplearon más la estrategia de eliminación para resolver la prueba que las otras estrategias. Para concluir, presentamos detalles sobre nuestra investigación futura.

Palabras clave: *comprensión lectora, diseño de pruebas, estrategias para la resolución de pruebas, italiano como lengua extranjera, pruebas de opción múltiple.*

ABSTRACT

This paper offers some elements to consider on the design and resolution of multiple-choice reading comprehension tests in Italian as a foreign language and it is addressed to readers interested in the evaluation of Spanish-speaking students. It is known that the ability of reading comprehension cannot be directly evaluated. Since foreign language teachers cannot measure the degree of reading comprehension reached by students with simple observation, is necessary the use of some tests to provide this information. Among the different types of tests available, there is one very used, that is, the multiple-choice test. This work aims to describe aspects of the design and the resolution of a multiple-choice reading comprehension test designed for adult students of Italian as a foreign language. The methodology is quantitative: descriptive, cross-sectional study. We applied the reading comprehension test to 43 Italian students with an average age of 23.4 years, who had an intermediate level of language proficiency. The participants obtained more correct answers (66.5%) than wrong answers (33.5%) and they used the elimination strategy more than others to solve the test. To conclude we give details about our future research.

Keywords: *Italian as a foreign language, multiple-choice test, reading comprehension, test taking strategies, test construction.*

QUESTO CONTRIBUTO OFFRE ALCUNI ELEMENTI da considerare in merito al disegno e alla risoluzione delle prove di comprensione della lettura a scelta multipla in italiano lingua straniera ed è indirizzato ai lettori interessati alla valutazione di studenti ispanofoni. In particolare l'ambito verso il quale ci focalizziamo maggiormente attraverso questo contributo sono le strategie per la risoluzione delle prove (*test-taking strategies*), campo poco studiato nel contesto della didattica dell'italiano come lingua straniera. Diversamente, esistono ricerche che indagano queste strategie in prove di comprensione della lettura a scelta multipla in inglese lingua straniera (Cohen & Upton, 2007; Lee, 2011) o in francese lingua straniera (Nevo, 1989).

Un compito didattico di rilievo è facilitare agli studenti la comprensione dei testi scritti, perché la lettura “costituisce un requisito fondamentale per l’inserimento della persona nella società della conoscenza” (Daloiso, 2013, p. 85). Ebbene, noi consideriamo che l’uso delle prove di comprensione scritta (a scelta multipla) può essere uno strumento di insegnamento e di apprendimento della stessa abilità di lettura.

Le prove formano parte principalmente della valutazione, la quale costituisce un momento importante del processo di insegnamento e di apprendimento; dove valutare significa “attribuire valore a qualche cosa o riconoscere il valore di qualche cosa” (Tessaro, 2004, p. 3). Così, con il termine valutazione si intende un complesso di operazioni tra le quali, esprimere un giudizio (cf. Bonvino, 2008).

Per quanto riguarda l’insegnamento dell’italiano lingua straniera a studenti di madrelingua spagnola (messicani) è necessario considerare che esiste una sfida particolare, cioè “la lingua spagnola e quella italiana, tipologicamente affini, presentano a prima vista numerosi elementi di simmetria e analogia, ma vi sono altrettante strutture di asimmetria che, vista la grande

quantità di somiglianze, possono trarre in inganno l'apprendente” (Maggioni, 2010, p. 18).

Dunque, l'obiettivo di questo contributo è descrivere aspetti sul disegno e sulla risoluzione di una prova a scelta multipla di comprensione della lettura ideata per studenti adulti messicani di italiano lingua straniera.

La struttura di questo articolo si divide in quattro parti. La prima presenta un quadro teorico sulle prove a scelta multipla di comprensione della lettura (aspetti sul disegno e sulla risoluzione); la seconda dettaglia la metodologia; la terza presenta i risultati; e l'ultima conclude con la discussione.

PROVE A SCELTA MULTIPLA DI COMPRENSIONE DELLA LETTURA

Il fatto di leggere suppone un processo complesso come spiegano Giovannini & Rosa (2015):

La comprensione dei testi appare come un'attività cognitiva complessa che chiama in causa un insieme articolato di conoscenze e abilità, ben oltre la mera decodifica e comprensione letterale del testo; come un processo attivo e interattivo di costruzione di significati che coinvolge lettore, testo e contesto; come una competenza funzionale che varia in base agli scopi del lettore e al tipo di testo (p. 21).

Quando si legge nella lingua materna interagiscono diversi fattori personali e del testo, in tale maniera che il lettore capisce il significato che l'autore ha voluto esporre nel testo; ma quando la lettura si svolge in una lingua straniera, si aggiungono a questi fattori possibili ostacoli, tra i quali “parole sconosciute, espressioni idiomatiche, riferimenti culturali impliciti” (Daloiso, 2013, p. 75).

L'abilità di comprensione della lettura, quindi, è un'abilità che a differenza, ad esempio, della produzione orale, non può

essere valutata direttamente (cf. Pearson & Cervetti, 2017). Siccome gli insegnanti di italiano non possono misurare il grado di comprensione raggiunto da uno studente con la semplice osservazione della sua lettura, ci vuole l'uso di qualche prova che offra quest'informazione.

Tra le diverse tipologie di prove che esistono c'è una che è molto adoperata, la prova a scelta multipla.

Sotto il nome "scelta multipla" vanno tutti quegli esercizi in cui non si richiede allo studente di produrre autonomamente una risposta o un completamento corretti, ma semplicemente di riconoscerli fra un ventaglio di alternative date. Possono essere applicati ad argomenti diversi che vanno dalla morfosintassi al lessico, alla pragmatica, alla comprensione di testi orali e scritti. Il candidato ha di solito la possibilità di scegliere tra tre o quattro opzioni: la risposta esatta, una apertamente sbagliata e uno o due distrattori (Bonvino, 2008, p. 25).

Siccome la costruzione della prova non è facile, facciamo di seguito alcune raccomandazioni che riguardano la struttura della prova, cioè: il nucleo centrale (il testo), la domanda, e una serie di risposte alternative delle quali una sola è esatta (Tessaro, 2004).

Criteri per la costruzione delle prove

In primo luogo, è importante dire che "il criterio-guida nella scelta del testo-stimolo per la prova di lettura è la sua rispondenza al livello di competenza che si ipotizza raggiunto dalla maggior parte degli studenti del gruppo sottoposto a verifica" (Grossi & Serra, 2006, p. 70). Il *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (QCER) distingue il livello elementare (A1, A2), il livello intermedio (B1, B2) e il livello avanzato (C1, C2). Di seguito si descrivono le caratteristiche per valutare la comprensione della lettura in ogni livello (Consiglio d'Europa, 2002):

- » A1: capire nomi e parole familiari e frasi molto semplici.
- » A2: capire testi brevi e semplici e trovare informazioni specifiche e prevedibili in materiale di uso quotidiano; capire lettere personali semplici e brevi.
- » B1: capire testi scritti di uso corrente legati alla sfera quotidiana o al lavoro; capire la descrizione (di avvenimenti, di sentimenti e di desideri) contenuta in lettere personali.
- » B2: capire articoli e relazioni su questioni d'attualità in cui l'autore prende posizione ed esprime un punto di vista determinato; comprendere un testo narrativo contemporaneo.
- » C1: capire testi letterari e informativi lunghi e complessi e apprezzare le differenze di stile; capire articoli specialistici e istruzioni tecniche lunghe.
- » C2: capire con facilità praticamente tutte le forme di lingua scritta inclusi i testi teorici, strutturalmente o linguisticamente complessi (manuali, articoli specialistici e opere letterarie).

Dunque, conoscere il livello di competenza linguistica degli studenti è una caratteristica essenziale, ma non è l'unica importante. Per trovare un testo idoneo occorre conoscere anche alcune altre caratteristiche degli studenti: età, nazionalità, genere, contesto sociale e culturale, studi, passatempi. Queste caratteristiche aiuteranno nella scelta del tema, che dovrebbe essere rilevante per gli studenti. Per esempio, leggiamo nelle "Linee guida" della *Certificazione di Italiano come Lingua Straniera* (CILS): "il Centro CILS sceglie testi che abbiano un forte valore d'uso nella comunicazione e che servano per risolvere problemi di interazione sociale" (Barni et al., 2009, p. 13).

È importante considerare anche che: (1) i testi nella prova di comprensione della lettura di una lingua straniera siano testi scritti in quella stessa lingua ed evitare che siano traduzioni (Torresan, 2019);

(2) i testi siano “autentici” nel senso che siano presi dalla vita reale (per esempio: articoli di giornale, pubblicità) e non creati con uno scopo didattico e che siano adatti al livello degli studenti (Nozionario Itals, s.d.).

Oltre a questo, Grossi & Serra (2006) ritengono che una prova di comprensione della lettura non può ridursi ad una prova di verifica del possesso di contenuti disciplinari e che “la capacità di comprendere è fondamentale e trasversale a tutte le discipline” (p. 71).

Inoltre, si dovrebbe evitare che gli studenti possano rispondere ai quesiti della prova di lettura a scelta multipla senza leggere il testo di riferimento, sulla base del solo senso comune, delle loro preconoscenze del tema o dell’implausibilità dei distrattori offerti (Torresan, 2016). Infatti, si tratta di un criterio che risponde a un’esigenza di validità e affidabilità delle prove di verifica oggettiva: “evitare che gli studenti rispondano ai quesiti in base alle conoscenze personali sull’argomento proposto dal testo e non perché ne hanno realmente compreso il contenuto” (Grossi & Serra, 2006, p. 71).

In secondo luogo, “la formulazione dei quesiti a scelta multipla richiede molta attenzione: la domanda deve essere semplice e chiara e i distrattori devono essere errati come risposta alla domanda, ma al contempo plausibili, così che l’alunno non sia posto in grado di scartarli immediatamente” (Tessaro, 2004, p. 17).

Quindi, bisogna avere chiarezza in merito a quale livello di comprensione della lettura si vuole misurare e, dipendendo da questo, si provvederà alla redazione delle domande. Per esempio, se l’obiettivo è misurare il livello di comprensione inferenziale (cf. García, 1993), come nel caso della prova che abbiamo usato in questo studio (adatta per i livelli di fascia B del QCER), occorre individuare “le inferenze possibili a partire dal testo, cioè quelle conclusioni che possono essere tratte utilizzando le

informazioni del testo, ma che il testo non enuncia direttamente” (Lucisano, 1989, p. 8) e scrivere dopo la domanda (se possibile, con la collaborazione di qualche collega).

Per la tipologia di inferenze adottata nella nostra prova, abbiamo seguito una classificazione data dalla Logica: deduzioni, induzioni e abduzioni. Per capire queste inferenze, Zingale (2009) spiega:

- » La *deduzione* parte di una regola o legge dalla quale fa discendere necessariamente conclusioni. Per esempio: tutti gli uomini sono mortali, Socrate è un uomo, dunque Socrate è mortale.
- » L'*induzione* parte dall'osservazione dei fenomeni (naturali o sociali) e deriva conclusioni solo probabili. “Lo sguardo induttivo è uno sguardo associativo, che individua e sperimenta relazioni fra un evento che funge da causa e uno che funge da suo effetto” (p. 2). Per esempio: “ho più volte osservato che, ogni volta che piove, dopo, il terreno si bagna, da cui derivo la legge tale per cui se piove allora il terreno si bagna” (p. 3).
- » L'*abduzione* parte di un fatto sorprendente e deriva una conclusione possibile, un'ipotesi. “Il ragionamento abduttivo è un movimento del pensiero che permette di risalire a una causa a partire da un effetto” (p. 8). Per esempio: “Immaginiamo ora di uscire di casa al mattino e di trovare il cortile del nostro palazzo completamente bagnato. Diremmo: ‘Ecco, stanotte ha piovuto’. Ma non ne siamo certi” (p. 6). (Si veda Adler & Rips, 2008, per una spiegazione più dettagliata di queste tre inferenze).

Formulare opzioni di risposta plausibili non è un compito semplice, Alderson (2000) riferisce che addirittura i costruttori esperti devono fare un pre-test per le loro domande, un'analisi dei quesiti per conoscere gli indici di difficoltà e di

discriminazione e scartare o modificare quei quesiti che non sono andati bene (p. 212).

Infine, “il quesito a scelta multipla deve risultare familiare ai candidati” (Torresan, 2015, p. 51); infatti, questa familiarità permette agli studenti di adoperare le *test-wiseness strategies* spiegate da Bachman (1990, p. 114).

Allora, possiamo porre alcune domande: se uno studente avesse ottenuto le risposte corrette in una prova a scelta multipla di comprensione della lettura, basterebbe quest’informazione per affermare che lo studente ha capito il testo? Non avremmo più informazioni se chiedessimo allo studente di spiegare il processo svolto o le strategie adoperate per trovare le sue risposte? Questo è l’argomento che ci interessa affrontare a continuazione.

Strategie per la risoluzione delle prove

Le *test-taking strategies* sono quei processi di risoluzione delle prove che gli studenti hanno selezionato e dei quali sono consapevoli, almeno in qualche misura (Cohen, 1992). Nel caso delle prove che ci interessano in questo contributo, indicano i processi mediante i quali gli studenti scelgono un’opzione di risposta in una prova a scelta multipla.

Esistono alcune ricerche su queste strategie, ad esempio, Nevo (1989) e Cohen (1998) i quali fanno una descrizione dettagliata di più di 15 strategie, cosicché partendo dalle descrizioni di questi autori, in un nostro lavoro precedente (Platas-García, Castro-Manzano, & Reyes-Meza, 2016), abbiamo fatto una classifica includendo queste in quattro categorie: coincidenza, eliminazione, associazione e sorte; e abbiamo aggiunto una nuova categoria: rilevanza. Ogni categoria descrive l’azione principale che svolge lo studente per trovare la sua risposta come si riferisce di seguito.

Scegliere una risposta per:

- » *Coincidenza*: ricordando qualcosa che si conosce previamente sul tema trattato (quindi, facendo leva sulle proprie conoscenze).
- » *Eliminazione*: scartando le opzioni che non sembrano ragionevoli.
- » *Associazione*: mettendo in relazione parole in comune tra il testo e un'opzione di risposta.
- » *Sorte*: selezionando un'opzione a caso (perché rimane poco tempo o perché non si tolgono punti per le risposte sbagliate).
- » *Rilevanza*: usando unicamente il testo (non per ricordo di un tema come nella strategia di *coincidenza* o cercando parti in comune come nella strategia di *associazione*, ma usando tutto il testo).

Benché l'efficacia e l'uso delle strategie dipenda dal tipo di domanda della prova, possiamo raccomandare l'uso della strategia di *rilevanza* come una delle più adeguate per assicurare la comprensione della lettura a livello inferenziale (un esempio di queste strategie si può leggere in Platas-García et al., 2016).

La rilevanza come criterio logico suppone che l'antecedente ed il conseguente abbiano una variabile proposizionale comune per condividere contenuto semantico (Méndez, 1995), cioè, che parlino delle stesse cose. Per esempio, se prendiamo le premesse: (1) "tutti gli erbivori mangiano erba", (2) "nessun lupo mangia erba"; la conclusione necessaria è (3) "nessun lupo è erbivoro"; un problema di irrilevanza sarebbe concludere da queste premesse "il Sole è una stella". Infatti, per capire cosa sia la rilevanza si può pensare al problema di irrilevanza, cioè, il problema di partire da alcuni enunciati (premesse) e concludere (arrivare ad una conclusione) con un enunciato completamente slegato

da quegli enunciati (Mares, 2004). Così, in una prova a scelta multipla di comprensione della lettura sarebbe un errore scegliere un'opzione di risposta che non abbia a che fare con il contenuto semantico dato dal testo; e invece, sarebbe l'ideale scegliere l'opzione che indichi una conclusione tratta dall'informazione contenuta nel testo.

Il problema di irrilevanza è differente da una selezione operata secondo la strategia della sorte:

- » nell'irrilevanza gli studenti traggono una conclusione che non c'entra con le informazioni proposte dal testo, ma suppone che abbiano comunque letto il testo (si consideri che in una prova di comprensione della lettura in lingua straniera possono esserci problemi per capire il significato di un testo nella sua totalità se non si conosce il significato di certe parole in specifico);
- » la selezione di un'opzione adoperando la strategia della sorte, diversamente, non ha relazione con il testo e si sceglie a caso tra l'insieme delle possibilità (si pensi alle situazioni in cui rimane poco tempo per finire una prova e, se non ci sono punti in meno per scegliere un'opzione sbagliata, si preferisce completare tutta la prova per la probabilità di ottenere comunque qualche risposta corretta).

METODOLOGIA

Il disegno metodologico è quantitativo: studio descrittivo, trasversale.

Obiettivo

Descrivere aspetti in merito al disegno e alla risoluzione di una prova a scelta multipla di comprensione della lettura ideata per studenti adulti messicani di italiano lingua straniera.

Partecipanti

I partecipanti a cui abbiamo somministrato la prova sono stati 43 persone (23 donne e 20 uomini) con un'età media di 23,4 anni ($SD \pm 2,4$). Tutti i partecipanti di madrelingua spagnola (messicani) erano studenti di italiano con un livello intermedio di conoscenza della lingua, fascia B (B1 e B2) del QCER. La maggioranza erano studenti di laurea all'università iscritti in diverse aree disciplinari.

Strumento

Abbiamo disegnato una prova di comprensione della lettura il cui obiettivo è misurare la comprensione della lettura a livello inferenziale: con domande deduttive e non-deduttive. Per una spiegazione più approfondita su questo si veda un nostro lavoro precedente (Platas-García, Castro-Manzano, Reyes-Meza, & Gaona-Gordillo, 2018), nel quale esponiamo che, molte volte, nelle certificazioni di lingue straniere (spagnolo, italiano), le prove a scelta multipla di comprensione della lettura adoperano inferenze deduttive nelle quali la conclusione è necessaria; mentre la nostra esperienza è che siamo abituati a fare inferenze non-deduttive, quindi, probabili con induzioni o cerchiamo spiegazioni possibili con abduzioni.

Il questionario si conforma di 12 domande con quattro opzioni di risposta, di cui una sola corretta. I testi sono descrittivi e riferiti a temi diversi. La prova è stata ideata per giovani di madrelingua spagnola (messicani) di livello intermedio di conoscenza della lingua italiana, fascia B (B1 e B2) del QCER. Ha una durata di 30 minuti. Il lettore interessato può trovare la prova completa nell'appendice di questo contributo.

Per la validità del contenuto, abbiamo inviato la prova a nove lettori esperti la cui lingua materna è l'italiano, i quali, per via della loro formazione accademica e professionale, sono

abituati a leggere e analizzare testi a livello inferenziale, hanno letto la prova e vi hanno risposto in forma digitale, alcuni hanno fatto dei commenti per migliorare le domande. Presentiamo a continuazione una domanda che serve di esempio della nostra prova di comprensione della lettura.

Domanda 3.

» Istruzioni:

Leggi il testo e rispondi alle domande, scegli una e solo una delle opzioni di risposta.

» Testo:

L'arte rupestre dell'Era glaciale in Francia è stata il punto di partenza di una ricerca della paleoantropologa Genevieve von Petzinger chi ha catalogato i segni geometrici sulle pareti di 52 grotte di tutta Europa. Li ha classificati dividendoli per tipo, li ha inseriti in un database per confrontarli e ha cercato ricorrenze nelle informazioni raccolte. Ha scoperto 32 tipi di segni usati in Europa durante il Paleolitico Superiore (Adattato da Pringle, 2016).

» Domanda:

Secondo il testo, cosa spiegherebbe meglio le scoperte della ricercatrice:

- A. che i nostri antenati indicavano il giorno ed il mese con quei segni.
- B. che i nostri antenati copiavano segni che vedevano senza uno scopo.
- C. che i nostri antenati avevano un sistema grafico di comunicazione.
- D. che i nostri antenati usavano i segni geometrici soltanto come ornamenti.

» *Soluzione: opzione C.*
Scelta della strategia.

» *Istruzioni:*

Scegli l'opzione (soltanto una) che si avvicini di più alla strategia che hai adoperato per scegliere la tua risposta. Se pensi che hai usato diverse strategie, per favore, scegli la principale.

1. Ho scelto una risposta ricordando qualcosa che conoscevo già sul tema trattato.
2. Ho scelto una risposta scartando le opzioni che non mi sembravano corrette.
3. Ho scelto una risposta associando le parole in comune tra il testo e la risposta.
4. Ho scelto una risposta selezionando un'opzione a sorte.
5. Ho scelto una risposta usando il contenuto presente nel testo (non ricordando cose che conoscevo prima o associando parole).

Tutte queste opzioni corrispondono alle strategie di cui si parla prima.

Procedura

I giovani erano allievi o ex-allievi della somministratrice della prova in diversi corsi di lingua italiana che volontariamente hanno acconsentito a prendere parte alla ricerca, mediante firma di un modulo di consenso informato. La prova è stata somministrata durante gli orari di lezione in formato cartaceo e gli studenti non hanno potuto consultare il dizionario.

RISULTATI

I partecipanti hanno ottenuto più risposte corrette (343 corrispondenti al 66,5%) che risposte errate (173 corrispondenti al 33,5%).

Nella *tabella 1* si visualizzano questi risultati classificati per domanda (*item*) in relazione alle strategie di risoluzione adoperate.

TABELLA 1 Risposte (corrette ed errate) e uso delle strategie per la risoluzione delle prove in ogni domanda.

| Item | Coincidenza | | Eliminazione | | Associazione | | Sorte | | Rilevanza | |
|------|-------------|---|--------------|----|--------------|---|-------|---|-----------|---|
| | C | E | C | E | C | E | C | E | C | E |
| 1 | 0 | 0 | 18 | 12 | 2 | 5 | 0 | 0 | 3 | 3 |
| 2 | 1 | 0 | 15 | 2 | 7 | 0 | 2 | 0 | 16 | 0 |
| 3 | 6 | 0 | 18 | 1 | 4 | 1 | 1 | 0 | 10 | 2 |
| 4 | 2 | 2 | 12 | 6 | 5 | 3 | 1 | 2 | 2 | 8 |
| 5 | 1 | 0 | 6 | 16 | 4 | 4 | 1 | 5 | 3 | 3 |
| 6 | 4 | 5 | 10 | 11 | 1 | 1 | 0 | 0 | 6 | 5 |
| 7 | 1 | 1 | 16 | 11 | 1 | 4 | 0 | 0 | 5 | 4 |
| 8 | 5 | 0 | 12 | 3 | 8 | 1 | 2 | 1 | 10 | 1 |
| 9 | 0 | 1 | 15 | 5 | 5 | 2 | 3 | 1 | 11 | 0 |
| 10 | 2 | 0 | 8 | 10 | 1 | 7 | 0 | 1 | 9 | 5 |
| 11 | 3 | 1 | 19 | 4 | 4 | 4 | 0 | 3 | 3 | 2 |
| 12 | 1 | 1 | 10 | 2 | 8 | 0 | 0 | 0 | 19 | 2 |

Note: “C” sono le risposte corrette; “E” sono le risposte errate.

I dati contenuti nella *tabella 1* ci permettono di osservare come tutti gli studenti hanno ricorsi a diverse strategie per ogni domanda (con risposte corrette ed errate).

Nella *figura 1* si visualizzano i risultati della somma delle risposte degli *item* in relazione alle strategie adoperate.

La *figura 1* permette di apprezzare che la strategia di *eliminazione* è stata la più adoperata di tutte; e che la strategia di *sorte* è stata la meno adoperata.

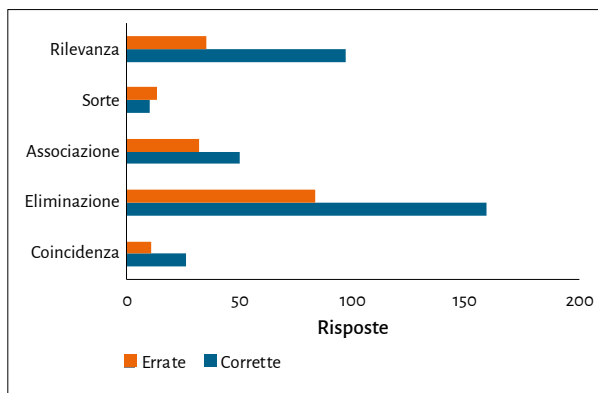


Figura 1. Somma delle risposte (corrette ed errate) e uso delle strategie per la risoluzione delle prove.

DISCUSSIONE E CONCLUSIONI

Nei risultati di questa ricerca abbiamo trovato, in primo luogo, che la percentuale delle risposte corrette degli studenti (66,5%) è simile alla percentuale delle risposte corrette in altra prova di comprensione della lettura in italiano lingua straniera che abbiamo somministrato in precedenza (67%, Platas-García et al., 2016).

In secondo luogo, tutti gli studenti sono ricorsi a diverse strategie per ogni domanda; in merito a questo punto Cohen & Upton (2006) precisano che le *test-taking strategies* dipendono dal testo e dalle caratteristiche dello studente, e che non c'è un'unica strategia che si possa adoperare per tutti i compiti richiesti in una prova.

In sostanza, su due strategie in particolare possiamo dire che: (1) la strategia di *eliminazione* è stata la più adoperata; in merito a ciò Hoshino (2009) afferma che è quasi inevitabile

che questa strategia sia utilizzata nelle prove a scelta multipla. Inoltre, questa strategia ha rappresentato per gli studenti un modo efficiente per selezionare un'opzione tra più alternative: il semplice principio di eliminazione permette di utilizzare segnali successivi per escludere sempre più alternative e quindi ridurre l'insieme di opzioni rimanenti, fino a quando si può decidere per una sola alternativa (Todd & Gigerenzer, 2000). (2) La strategia di *sorte* è stata la meno adoperata e ciò si potrebbe spiegare a causa del disegno della prova con quattro opzioni di risposta; in merito a questo Bonvino (2008) afferma: "con l'aumentare delle opzioni diminuisce la possibilità che il candidato indichi la risposta giusta casualmente" (p. 25).

Questa ricerca ha presentato materiali per il disegno (la prova di lettura in appendice) ed evidenze empiriche sulla risoluzione (i risultati delle strategie) utili per i docenti coinvolti nella valutazione della comprensione della lettura in italiano lingua straniera di studenti ispanofoni. In una ricerca futura potremmo conoscere i risultati di una prova di comprensione della lettura per studenti adulti di italiano lingua straniera cambiando il formato della prova, dalla scelta multipla alla risposta aperta (cf. Intraversato & Lucisano, 2013); e in un'altra ancora, analizzeremo le strategie per la risoluzione delle prove a scelta multipla cambiando il formato, da cartaceo a digitale (cf. Yeom & Jun, 2020).

Crediamo che sia positivo tentare di avere un più stretto adeguamento tra il modo in cui i costruttori di prove intendono che quelle debbano essere risolte e come gli studenti le risolvono effettivamente (cf. Cohen, 1984).

Infine, questo contributo ci ha permesso di fare dei passi avanti nella ricerca sulla valutazione della comprensione della lettura tramite prove (infatti, questo è un lavoro che abbiamo già cominciato alcuni anni fa). Ci sembra che sia ancora attuale

questa affermazione fatta da Cohen (come citato da Cohen & Upton, 2006): “In order to assess reading comprehension in a second or foreign language, it is necessary to have a working knowledge of what that process entails” (p. 2).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Adler, J. E., & Rips, L. J. (Eds.) (2008). *Reasoning. Studies of Human Inference and Its Foundations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Alderson, J. C. (2000). *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Barni, M., Bandini, A., Sprugnoli, L., Lucarelli, S., Scaglioso, A., Strambi, B., Fusi, C., & Arruffoli, A. (2009). *Linee Guida CILS. Certificazione di Italiano come Lingua Straniera Università per Stranieri di Siena*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Bonvino, E. (2008). *Valutazione e misurazione dell'apprendimento linguistico*. Università di Roma Tre.
- Cohen, A. D. (1984). On taking language tests: What the students report. *Language Testing*, 1(1), 70-81.
- Cohen, A. D. (1992). Test-taking strategies on *ESL language tests*. *MinnetESOL Journal*, 10, 101-115.
- Cohen, A. D. (1998). Strategies and processes in test taking and SLA. In L. F. Bachmann & A. D. Cohen (Eds.), *Interfaces between second language acquisition and language testing research* (pp. 90-111). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cohen, A. D., & Upton, T. A. (2006). *Strategies in responding to the new TOEFL reading tasks*. [Monograph No. 33]. Princeton, NJ: ETS.
- Cohen, A. D., & Upton, T. A. (2007). I want to go back to the text: Response strategies on the reading subtest of the new

- TOEFL. *Language Testing*, 24(2), 209-250. <https://doi.org/10.1177%2F0265532207076364>
- Consiglio d'Europa. (2002). *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue, apprendimento, insegnamento, valutazione*, trad. it. di Bertocchi D., Quartapelle F., RCS Scuola, La Nuova Italia-Oxford, Milano-Firenze.
- García, E. (1993). La comprensión de textos. Modelo de procesamiento y estrategias de mejora. *Didáctica (Lengua y literatura)*, 5, 87-114.
- Giovannini, M. L., & Rosa, A. (2015). *Prove standardizzate di comprensione dei testi per la scuola secondaria di primo grado II. In uscita dalla classe seconda e in entrata nella classe terza*. Milano: LED.
- Grossi, L., & Serra, S. (2006). *La comprensione della lettura. Processi e pratiche valutative*. Roma: Armando Editore.
- Daloiso, M. (2013). Le difficoltà di comprensione del testo scritto in lingua materna e straniera. Un quadro teorico per il recupero della competenza metastrategica. *EL.LE*, 2(1), 68-87.
- Hoshino, Y. (2009). Effects of Distractor Characteristics on the Use of Elimination Strategies by Japanese EFL Learners in Vocabulary Tests. *ARELE*, 20, 151-160. https://doi.org/10.20581/arele.20.0_151
- Intraversato, A., & Lucisano, P. (2013). Gli anni di Eco. Riflessioni sull'uso di prove strutturate con risposte chiuse e aperte a margine di una ricerca sulla comprensione della lettura. *ECPS Journal*, 7, 23-43. <https://doi.org/10.7358/ecps-2013-007-intr>
- Lee, J. Y. (2011). *Second language reading topic familiarity and test score: test-taking strategies for multiple-choice comprehension questions*. Tesi di dottorato di ricerca, University of Iowa.
- Lucisano, P. (a cura di) (1989). *Lettura e comprensione*. Torino: Loescher.
- Maggioni, V. (2010). L'influenza della L1 nell'apprendimento di lingue affini: analisi delle interferenze linguistiche di ispanofoni

- apprendenti l'italiano come lingua straniera. *Italiano LinguaDue*, 2(1), 17-34. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/628>
- Mares, D. E. (2004). *Relevant Logic. A Philosophical Interpretation*. Stati Uniti: Cambridge University Press. Cap. 1
- Méndez, J. M. (1995). Lógica de la relevancia. In *Lógica: Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía* (pp. 237-270). Madrid: Trotta.
- Nevo, N. (1989). Test-taking strategies on a multiple-choice test of Reading comprehension. *Language Testing* 6(3), 199-215. <https://doi.org/10.1177/0265553228900600206>
- Nozionario Itals. (s.d.). *Itals. Laboratorio per la formazione e la ricerca in Italiano Lingua Straniera. Nozionario di glottodidattica*. <https://www.itals.it/nozion/noziof.htm> (ultima consultazione: 05.07.2020).
- Pearson, P. D., & Cervetti, G. N. (2017). The Roots of Reading Comprehension Instruction. In S. E. Israel. (Ed), *Handbook of Research on Reading Comprehension* (2da ed., pp. 12-56). New York: The Guilford Press.
- Platas-García, A., Castro-Manzano, J. M., & Reyes-Meza, V. (2016). Razonamiento y heurísticas en pruebas de comprensión lectora./ Reasoning and heuristics in reading comprehension tests. *Revista de Educación*, 371, 157-187. <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2016/371/371-7.html>
- Platas-García, A., Castro-Manzano, J. M., Reyes-Meza, V., & Gao-na-Gordillo, I. (2018). Influencia de la Longitud, la Complejidad y la Inferencia en la Resolución de Pruebas de Comprensión Lectora Inferencial. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 11(1), 73-92. <https://doi.org/10.15366/rieec2018.11.1.006>
- Pringle, H. (30 maggio 2016). Nell'arte rupestre europea le origini della scrittura. In *National Geographic Italia*.
- Tessaro, F. (2004). La verifica e la valutazione degli apprendimenti. In *Metodi e tecniche dell'osservazione e della valutazione* (pp. 1-20).

- ssis Veneto—Corsi speciali per l'ideoneità all'insegnamento tecnico-pratico.
- Todd, P. M., & Gigerenzer, G. (2000). Précis of simple heuristics that make us smart. *Behavioral & Brain Sciences*, 23, 727-780.
- Torresan, P. (2015). Analisi (classica, Rasch, dei distrattori) di una prova di lettura a scelta multipla della certificazione di italiano per stranieri CILS. *Euro.American Journal of Applied Linguistics and Languages*, 2(1), 20-54. <http://dx.doi.org/10.21283/2376905X.2.27>
- Torresan, P. (2016). Analisi della predittività di item tratti da prove di comprensione della certificazione. It per la fascia di competenza dell'autonomia. *Trabalhos Em Linguística Aplicada*, 55(1), 155-183. <http://dx.doi.org/10.1590/010318134950176211>
- Torresan, P. (2019). Raccomandazioni per chi redige una prova linguistica. *Bollettino Itals*, 17(80), 94-107.
- Yeom, S., & Jun, H. (2020). Young Korean EFL Learners' Reading and Test-Taking Strategies in a Paper and a Computer-Based Reading Comprehension Tests. *Language Assessment Quarterly*, 17. <https://doi.org/10.1080/15434303.2020.1731753>
- Zingale, S. (2009). *Il ciclo inferenziale. Deduzione, induzione, abduzione: dall'interpretazione alla progettualità*. Working paper.

APPENDICE

Prova a scelta multipla di compensione della lettura

FOGLIO DELLE RISPOSTE

Per favore, segna le tue risposte in questo foglio, per ogni risposta dovrai scegliere soltanto una strategia, non lasciare nessuna domanda senza risposta.

Scegli l'opzione che si avvicini di più alla strategia che hai utilizzato per scegliere la tua risposta. Se senti che hai usato diverse strategie, per favore, scegli la principale.

1. Ho scelto una risposta ricordando qualcosa che conoscevo già sul tema trattato.
2. Ho scelto una risposta scartando le opzioni che non mi sembravano corrette.
3. Ho scelto una risposta associando le parole in comune tra il testo e la risposta.
4. Ho scelto una risposta selezionando un'opzione a sorte.
5. Ho scelto una risposta usando unicamente il testo.

| | Risposta | | | |
|----------------|----------|---|---|---|
| | A | B | C | D |
| <i>Esempio</i> | | | | x |
| Domanda n. 1 | | | | |
| Domanda n. 2 | | | | |
| Domanda n. 3 | | | | |
| Domanda n. 4 | | | | |
| Domanda n. 5 | | | | |
| Domanda n. 6 | | | | |
| Domanda n. 7 | | | | |
| Domanda n. 8 | | | | |
| Domanda n. 9 | | | | |
| Domanda n. 10 | | | | |

| | Strategia | | | | |
|--|-----------|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | | x | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |

| | Risposta | | | |
|---------------|----------|---|---|---|
| | A | B | C | D |
| Domanda n. 11 | | | | |
| Domanda n. 12 | | | | |

| | Strategia | | | | |
|--|-----------|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | | | | | |
| | | | | | |

Grazie mille per il tuo tempo e per le tue risposte!

PROVA DI COMPrensione DELLA LETTURA

Leggi i testi e rispondi alle domande, scegli solo un'opzione di risposta.

Domanda 1

ZeroRelativo è un portale ideato da Paolo Severi dedicato al baratto. Qui molti oggetti non muoiono in discarica, ma rinasciono ad ogni scambio: vecchi sci, elettrodomestici, mobili, libri, cd, biciclette e molto altro. C'è anche la possibilità di barattare giorni in case al mare o in montagna oppure servizi e consulenze. I barter – gli utenti che barattano o donano all'interno di ZeroRelativo – possono scegliere se donare senza volere nulla in cambio, oppure indicare da subito nell'annuncio l'oggetto o la prestazione che desiderano ricevere in cambio. Bastano pochi clic per inserire il proprio annuncio, rispondere a quelli già presenti oppure semplicemente leggere informazioni approfondite sulla storia del baratto e su esperienze concrete di scambi.

Secondo il testo, cosa si conclude necessariamente:

- A. che i barter non ricevono soldi in cambio a servizi e oggetti.
- B. che i barter ricevono il permesso per barattare da Paolo Severi.
- C. che i barter inseriscono i loro annunci in maniere molto originali.
- D. che i barter devono seguire un codice etico per fare gli scambi.

Domanda 2

“Non tutti i lupi ululano allo stesso modo e non tutte le popolazioni di lupo hanno dei modelli identici di produrre il suono; accanto alle variazioni individuali, esistono infatti dei veri e propri dialetti. Non esiste tuttora uno studio approfondito su queste differenze, ma esse appaiono evidenti a chi abbia ascoltato per esempio i lupi sia in Canada sia in Europa.”

Secondo il testo, cosa è più probabile:

- A. che gli ululati dei lupi e dei cani avrebbero le stesse caratteristiche.
- B. che gli ululati dei lupi imiterebbero le voci delle persone vicine.
- C. che gli ululati dei lupi varierebbero in base alla specie di appartenenza.
- D. che gli ululati dei lupi in Europa sarebbero l'interesse principale dei ricercatori.

Domanda 3

L'arte rupestre dell'Era glaciale in Francia è stata il punto di partenza di una ricerca della paleoantropologa Genevieve von Petzinger chi ha catalogato i segni geometrici sulle pareti di 52 grotte di tutta Europa. Li ha classificati dividendoli per tipo, li ha inseriti in un database per confrontarli e ha cercato ricorrenze nelle informazioni raccolte. Ha scoperto 32 tipi di segni usati in Europa durante il Paleolitico Superiore.

Secondo il testo, cosa spiegherebbe meglio le scoperte della ricercatrice:

- A. che i nostri antenati indicavano il giorno ed il mese con quei segni.
- B. che i nostri antenati copiavano segni che vedevano senza uno scopo.

- C. che i nostri antenati avevano un sistema grafico di comunicazione.
- D. che i nostri antenati usavano i segni geometrici soltanto come ornamenti.

Domanda 4

“*Mi alzo*, pensa Talamone. E come se formulando questo pensiero avesse già compiuto l’atto, resta fermo più che mai, anzi mette sotto le coltri il braccio che stendeva di fuori. Gli è che, svaniti i sogni notturni, cominciano quelli a cui Talamone si abbandona in pieno giorno. Pigro per costituzione, egli non ha mai saputo abbandonare l’età puerile, dono generoso della natura, per quelle successive, frutto di esperienze e di sforzi troppo faticosi; così che rimasto bambino, tuttora l’appassionano pensieri di violenza, di attività turbinose, di risoltezze estreme, di avventure. Pensieri, non atti, ché c’è di mezzo il gran mare della pigrizia; pensieri senz’atti, che in altri diventerebbero rimorsi, velleità, veleni dell’anima, e in Talamone delicato e puerile, si cambiano piacevolmente in sogni.”

Secondo il testo, quale sarebbe il titolo che si adatterebbe meglio a questo racconto:

- A. Le avventure di Talamone.
- B. L’eterno bambino.
- C. La fatica di lavorare.
- D. Tra il dire e il mare.

Domanda 5

La guida alpina, Mario Sertori, appassionato di ice-climbing (arrampicata su ghiaccio), spiega che non basta dire ghiaccio... “C’è il ghiaccio duro come la roccia, inattaccabile dalle lame

delle piccozze: e un ghiaccio fragile, senza personalità, che a ogni colpo va in mille pezzi. Poi c'è quello dispettoso, che respinge le punte dei ramponi, e quello bizzarro, dai colori più strani. C'è il ghiaccio silenzioso, che comunica soltanto attraverso la sua forma, e quello chiacchierone: quando arrivi in cima sei sfinito dal suo borbottare. E poi c'è il ghiaccio che piange, il più fastidioso: dal primo metro è una doccia gelata. Per capire le cascate bisogna conoscere il loro alfabeto misterioso, ascoltarne il suono: il ghiaccio risponde subito, ai primi colpi di piccozza, e occorre comprendere il suo messaggio per sapere se la struttura è solida o no”.

Secondo il testo, cosa si concluderebbe necessariamente da ciò che afferma Mario Sertori:

- A. che i colpi di piccozza servono ad ascoltare l'alfabeto delle cascate.
- B. che gli appassionati di ice-climbing leggono molto sul ghiaccio.
- C. che il ghiaccio bizzarro è uno dei ghiacci più fastidiosi e fragili.
- D. che il ghiaccio chiacchierone ha il più basso livello di solidità.

Domanda 6

“Da Vinci” è il robot più avanzato per la chirurgia mini-invasiva. Ha un braccio che sostiene una micro-camera su un endoscopio e altre tre braccia, le cui dita sono costituite da strumenti minuscoli. Esse sono in grado di incidere, suturare e cauterizzare con una precisione fino a 5 volte superiore rispetto alle dita dell'uomo. Il lavoro è pilotato da una console, che permette al chirurgo di osseverare le immagini.

Secondo il testo, cosa è più probabile che sia vera:

- A. che tra alcuni anni non ci vorrà il lavoro del chirurgo in sala operatoria.
- B. che pochi pazienti potranno usare questa tecnologia per essere molto costosa.
- C. che gli studenti di Medicina dovranno essere esperti nel disegno dei robot.
- D. che gli eventuali errori causati dalla mano umana saranno annullati.

Domanda 7

Al sito Internet www.Page99test.com “qualsiasi scrittore può caricare la pagina 99 del suo manoscritto e ricevere il responso dei lettori che, dopo aver letto il testo, dovranno dire se volterebbero pagina e comprerebbero il libro. Il tutto senza conoscere il nome dell'autore né il titolo dell'opera.”

Secondo il testo, cosa spiegherebbe meglio la scelta della pagina 99 e non di un'altra:

- A. perché in quella pagina è più probabile che gli scrittori facciano un riassunto dell'opera.
- B. perché in quella pagina è più probabile che si trovino informazioni biografiche dell'autore.
- C. perché in quella pagina è più probabile che trama e personaggi siano ormai definiti.
- D. perché in quella pagina è più probabile che il lettore possa scoprire il titolo del libro.

Domanda 8

In uno studio, Rusty Gage e colleghi, hanno potuto seguire in tempo reale lo sviluppo di neuroni di topi adulti. Grazie a una nuova tecnica di microscopia, hanno osservato per alcune

settimane la crescita dei neuroni. Hanno così scoperto che quando i topi erano in un ambiente ricco di stimoli, le nuove cellule crescevano rapidamente, sviluppando molte ramificazioni, chiamate dendriti, per collegarsi ai neuroni vicini. Quando invece erano in ambienti vuoti i nuovi neuroni crescevano lentamente e sviluppavano pochi dendriti. Disturbi quali l'Alzheimer, l'epilessia e l'autismo sono collegati a deficit nello sviluppo dei dendriti.

Secondo il testo, cosa è più probabile che succeda:

- A. che si potranno comprendere meglio i vari ambienti ricchi di stimoli.
- B. che si potranno comprendere meglio i neuroni dei topi neonati.
- C. che si potranno comprendere meglio alcune malattie neurologiche.
- D. che si potranno comprendere meglio alcuni elementi sul linguaggio.

Domanda 9

“Già da tempo gli sportivi di alto livello devono parte dei loro risultati a fattori che vanno dalla dieta calibrata agli allenamenti studiati al computer.”

Secondo il testo, cosa si conclude necessariamente:

- A. che la dieta calibrata che fanno gli sportivi di alto livello ci mette molto tempo per dare dei buoni risultati.
- B. che gli sportivi di alto livello devono i loro risultati a fattori della propria natura come la salute e la carica genetica.
- C. che gli allenatori degli sportivi di alto livello utilizzano il computer già da tempo per proiettare parte dei risultati.
- D. che gli allenamenti studiati al computer aiutano gli sportivi di alto livello ad ottenere una parte dei loro risultati.

Domanda 10

Pomodori, piselli, segale, crescione, rucola e ravanello sono cresciuti su un terreno prelevato da un vulcano delle Hawaii, che ricalca la composizione chimica del suolo marziano. In contemporanea, alcuni scienziati olandesi hanno coltivato (con successo) gli stessi vegetali su un suolo terrestre e su un suolo identico a quello lunare. Su Marte i raggi solari arrivano con un'intensità che è circa la metà rispetto alla Terra. La pressione atmosferica è molto inferiore. In queste condizioni, la soluzione per coltivare più praticabile ad oggi è la serra, meglio ancora se sotterranea, con luce artificiale e atmosfera pressurizzata per ricreare il più possibile le condizioni terrestri. Il suolo marziano è composto soprattutto da ossidi di ferro (fondamentalmente, ruggine); e il resto è silice.

Secondo il testo, quale sarebbe l'obiettivo più probabile se si facesse un altro esperimento:

- A. conoscere le differenze nella composizione chimica tra i pomodori e i piselli.
- B. conoscere se quei vegetali, crescendo su Marte, sono commestibili per l'uomo.
- C. conoscere il funzionamento delle serre sotterranee in altre condizioni.
- D. conoscere con esattezza la quantità di ruggine presente sul suolo marziano.

Domanda 11

Siamo al mare della Sardegna, un mare attraente, dai colori che, a seconda della luce, vanno dall'argento, al turchese, allo smeraldo, all'indaco, al blu elettrico. Ce n'è per tutti i gusti: a sinistra si trova un litorale di 4 chilometri che termina con una serie di dune alte 30 metri che fino a poco tempo fa si potevano

scalare per poi rotolarsi dalla loro sommità avvolti in un caldo abbraccio. Ora invece sono presidiate da due guardie a cavallo per evitare questa pratica. A destra si trova una scogliera, ricca di stelle marine, a cui si accede percorrendo un'antica strada romana ombreggiata dai pini d'Aleppo (unica riserva europea).

Secondo il testo, quale sarebbe la migliore spiegazione per cui le dune sono presidiate:

- A. perché si danneggia la stabilità dell'ambiente delle dune.
- B. perché le persone possono soffrire difficoltà di respirazione.
- C. perché molti turisti sono stati truffati dagli abitanti del luogo.
- D. perché i gabbiani non riescono a riconoscere bene le loro prede.

Domanda 12

La Atropa belladonna appartiene come i pomodori e le patate alla famiglia delle Solanacee. La pianta si chiama belladonna perché durante il Rinascimento veniva usata dalle donne per la sua qualità di dilatare la pupilla donando maggior lucentezza agli occhi.

Secondo il testo, cosa si conclude necessariamente:

- A. che la maggior lucentezza degli occhi è apprezzata dagli artisti.
- B. che delle piante di belladonna hanno la qualità di dilatare la pupilla.
- C. che le piante della famiglia delle Solanacee sono le più vendute.
- D. che la qualità di dilatare la pupilla è propria di tutte le piante.

RIFERIMENTI E SOLUZIONI DELLA PROVA

Riferimenti, soluzioni e tipo di inferenza della prova

| Numero di domanda | Riferimento | Opzione corretta / Tipo di inferenza |
|-------------------|--|--------------------------------------|
| 1 | Di Bari, M. (2008). <i>ZeroRelativo. La community del baratto on line</i> . Disponibile da http://www.viviconsapevole.it/articolo_stampa.php?id=8795 | A/Deduttiva |
| 2 | Boitani, L. (1988). <i>Dalla parte del lupo</i> , Milano: Mondadori, p. 27. | C/Induttiva |
| 3 | Adattato da: Pringle, H. (30 maggio 2016). Nell'arte rupestre europea le origini della scrittura. In National Geographic Italia. | C/Abduttiva |
| 4 | Moravia, A. (1957). I sogni del pigro. In <i>L'epidemia. Racconti surrealisti e satirici</i> . Milano: Bompiani, p. 52. | B/Abduttiva |
| 5 | Caccia, C. (2013, febbraio). Cascate di ghiaccio, passione che brucia. In <i>Montagne360. La rivista del Club Alpino Italiano</i> . Milano: La Montagna Unisce, p. 30. | A/Deduttiva |
| 6 | Rossi, R. (2015, settembre). In sala operatoria sono entrati i robot. In <i>Airone</i> , No. 413. Milano: Giorgio Mondadori. p. 16-17. | D/Induttiva |
| 7 | Morano, V., & Muzzi, A. (2011). <i>Piazza Italia 2</i> . Firenze: Alma Edizioni, p. 46. | C/Abduttiva |
| 8 | Adattato da: Le Scienze. (4 maggio 2016). <i>La "potatura" dei collegamenti neuronali nel cervello adulto</i> . Disponibile da http://www.lescienze.it/news/2016/05/04/news/connessioni_neuronali_sfoltimento_cervello_adulto-3076125/ | C/Induttiva |

| Numero di domanda | Riferimento | Opzione corretta / Tipo di inferenza |
|-------------------|--|--------------------------------------|
| 9 | Romeo, G. (2007). La rivincita dei disabili. In Rivista <i>Focus</i> , No. 180. Milano: Mondadori, p. 20. | D/Deduttiva |
| 10 | Adattato da: Formica, F. (12 marzo 2016) <i>Ortaggi su Marte</i> . In National Geographic Italia. | B/Induttiva |
| 11 | Corriere della Sera. Dove. (2009). Sardegna sirena incantatrice. In <i>Diari di viaggio in Italia</i> . Disponibile da http://viaggi.corriere.it/diari-di-viaggio/europa/italia/sardegna_sirena_incantatrice_91132.shtml | A/Abduttiva |
| 12 | Adattato da: Torino. La Repubblica. it (2013). <i>Dalla belladonna deriva l'atropina le sue bacche possono uccidere</i> . Disponibile da http://torino.repubblica.it/cronaca/2013/06/25/news/dalla_belladonna_deriva_l_atropina_ma_le_sue_bacche_possono_uccidere-61839420/ | B/Deduttiva |

La formación de profesionales de lenguas extranjeras en las universidades en Argentina: entre la diversificación de la oferta y la hegemonía del inglés

The Training of Foreign Language Professionals at Universities in Argentina: Between the Diversification of the Offer and the Hegemony of English

Gustavo Mórtola*

Universidad Nacional Arturo Jauretche, Florencio Varela, Argentina

Mariano Montserrat†

Universidad Nacional Arturo Jauretche, Florencio Varela, Argentina

Artículo de investigación científica y tecnológica

Recibido: 27 de octubre de 2019 Aprobado: 28 de julio de 2020

* M.Sc. en Educación, Universidad Nacional de Tres de Febrero. Coordinador Área de Formación Docente, docente e investigador.

Correo electrónico: formaciondocente.unaj@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0832-6051>

† M.Sc. en Educación, Universidad de San Andrés. Docente investigador.

Correo electrónico: marianomontserrat.unaj@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1063-0420>

Cómo citar: Mórtola, G., & Monserrat, M. (2019). La formación de profesionales de lenguas extranjeras en las universidades en Argentina: entre la diversificación de la oferta y la hegemonía del inglés. *Matrices en Lenguas Extranjeras*, (13), 202-235. DOI: <https://doi.org/10.15446/male.n13.89899>

Este trabajo se encuentra bajo la licencia Creative Commons Attribution 4.0

RESUMEN

Entre las cinco lenguas extranjeras presentes en el sistema educativo en Argentina, el inglés se manifiesta como hegemónico. La fuerza de las demandas sociales en torno a este se presenta con singular potencia en el sector privado, pero también lo hace subrepticamente en el sector público. Analizaremos en este artículo el estado de situación de la Universidad Nacional de Córdoba, la Universidad Nacional de Catamarca y la Universidad de Buenos Aires como casos paradigmáticos del grado de especialización en la formación de profesionales en lenguas extranjeras, a través de la diversificación académica provista en las carreras de profesorado, traductorado y licenciaturas. Estudiaremos cómo la autonomía universitaria y la capacidad para planificar y diversificar dicha oferta académica en función de objetivos estratégicos se enfrenta aquí a un límite claro impuesto por la hegemonía del inglés, que reorienta recursos económicos, administrativos y logísticos más allá de la diversificación inicial de la oferta. El inglés porta demandas sociales históricamente construidas tanto local como globalmente. Un diseño de políticas lingüísticas en lenguas extranjeras en el ámbito universitario debe comenzar a considerar tales demandas, tanto con el fin de morigerarlas como de encauzarlas para el desarrollo local, regional y nacional. La hegemonía del inglés se presenta entonces como un desafío por abordar cuantitativa, cualitativa, crítica y creativamente.

Palabras clave: *autonomía universitaria, hegemonía del inglés, lenguas extranjeras, políticas lingüísticas.*

ABSTRACT

Among the five foreign languages present in the education system in Argentina, English presents itself as hegemonic. The strength of the social demands around it manifests itself with singular power in the private sector but also does so surreptitiously in the public one. In this paper, we will analyze the state of play at the National University of Córdoba (UNC), the National University of Catamarca (UNCa) and the University of Buenos Aires (UBA) as paradigmatic cases of the degree of specialization in the training of foreign language professionals through the academic diversification provided in the courses of studies for teachers, translators and “licenciados”. We will study how the university autonomy and the ability to plan and diversify the academic offer based on strategic objectives face here a clear limit imposed by the hegemony of English, which redirects economic, administrative and logistic resources beyond this initial diversification. English carries historically constructed social demands both locally and globally. A design of language policies in foreign languages at the university level must begin to consider such demands both to mitigate them and to channel them for local, regional and national development. The hegemony of English is then presented as a challenge to be approached quantitatively, qualitatively, critically and creatively.

Keywords: *English hegemony, foreign languages, language planning and policy, university autonomy.*

EN LOS ÚLTIMOS CUARENTA AÑOS puede darse cuenta del crecimiento de una vasta literatura internacional que estudia y analiza las formas en que el inglés se expande y difunde por el mundo como lengua internacional o franca (Kachru, 1982; Crystal, 1997; De Swaan, 2001; Calvet, 2005; Jenkins, 2007; Seargeant, 2012). Esta lengua cuenta con características fuertemente vehiculares asociadas al mundo del trabajo, al quehacer profesional, a la educación, a la idea de progreso y al consumo. Sin embargo, y a pesar de la obvia importancia del inglés como lengua extranjera, se presentan marcadas dificultades para encontrar trabajos académicos en Argentina que aborden este fenómeno total o parcialmente desde una perspectiva cuantitativa. En este artículo, abordaremos los casos de la Universidad Nacional de Córdoba, la Universidad Nacional de Catamarca y la Universidad de Buenos Aires a través del análisis de algunos guarismos de sus profesorado universitarios, licenciaturas y traductorados. Los casos de las tres universidades públicas relevadas se contrastarán con el estado de situación de la oferta general universitaria de las mencionadas titulaciones, prestando particular atención en la configuración de la oferta del sector de gestión estatal al que estas tres universidades pertenecen.

Estos tres casos se presentan como ejemplos seleccionados de lo que sucede en la educación superior universitaria en el área de la formación de profesionales de lenguas extranjeras. Los datos estadísticos que presentaremos guiarán nuestro análisis y nos permitirán poner el foco sobre algunas dinámicas internas que se encuentran ocultas y que no son detectables desde enfoques cualitativos que hacen eje en aspectos más discursivos de las políticas lingüísticas.

Anticipamos entonces que analizaremos fenómenos del sistema universitario argentino en los que se aprecia una hegemonía del inglés, tanto en el sector público como en el privado. Creemos que poner el foco en la exploración y análisis de ciertas dinámicas internas existentes en las carreras en lenguas extranjeras en estas tres

casas de estudio constituye un problema de investigación relevante por una serie de razones. Por un lado, en trabajos previos hemos descrito cómo un número relevante de documentos recientes emanados desde el Estado nacional argentino con el propósito de orientar la enseñanza de las lenguas extranjeras en el sistema educativo igualan al inglés, al francés, al italiano, al alemán y al portugués en forma teórico-filosófica, de modo tal que, indirectamente, se contribuye a invisibilizar la hegemonía del inglés (Mórtola & Montserrat, 2018). En estas recurrencias discursivas puede identificarse un alineamiento de perspectivas con lo que Calvet (2005) denomina un *discurso político lingüísticamente correcto* (PLC). De carácter universalista, este se ha constituido como un nuevo sentido común hegemónico en la discusión acerca de las lenguas. Desde esta serie de principios que hacen a la ética del lingüista, todas las lenguas son iguales, todas deben ser protegidas y todos sus hablantes tienen el derecho a recibir una enseñanza en ellas. Aunque encomiable filosóficamente, esta perspectiva contribuye a obturar una discusión de políticas lingüísticas que tomen como puntos de partida la realidad cuantitativa de los sistemas configurados, es decir, aquello que efectivamente existe y sus posibilidades de transformación real.

El propósito de este artículo es, entonces, el de poner en cuestión esta serie de sentidos comunes universalizados a través de la exposición de los guarismos que expresan una realidad diferente. Asimismo, dicha cuantificación nos permitirá identificar y analizar ciertos fenómenos que se expresan en las dinámicas internas de las instituciones.

METODOLOGÍA

Este artículo es el producto de una investigación más amplia que procura dar cuenta de la situación de la formación de profesionales de lenguas extranjeras en Argentina. No hay estudios previos que

organicen la información disponible para conocer en tiempo presente el estado de situación global de la formación de este tipo de profesionales. Se ha focalizado el análisis en la oferta a nivel nacional sistematizando qué tipo de profesionales se forman en cada universidad considerando tanto al subsistema público como al privado. También se procedió a procesar datos vinculados con los ingresantes y egresados de cada una de las carreras ofertadas.

Para el caso de la oferta universitaria, se procedió a sistematizar la información suministrada por la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) dependiente del Ministerio de Educación argentino. Se contrastó esta información pública con la que ofrecen las distintas universidades en sus sitios web institucionales. Para el caso de ingresantes y egresados también se utilizó información provista por la SPU. Las series estadísticas de la Universidad Nacional de Córdoba brindadas por el organismo nacional fueron comparadas con los guarismos producidos por la propia universidad (Balzarini, 2013).

El caso de aquellas universidades que diversifican su oferta en profesionales de más de una lengua no es tan común. Se verá a lo largo del artículo que el sector privado tiende a formar profesionales solo en lengua inglesa. Es por ello que, para la indagación de la situación de aquellas instituciones universitarias que ofrecen titulaciones en más de un idioma, se decidió tomar tres casos de universidades públicas: la Universidad de Buenos Aires (UBA), la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) y la Universidad Nacional de Catamarca (UNCa). Los estudios de caso pueden ser definidos como «estudios que al utilizar los procesos de investigación cuantitativa, cualitativa o mixta; analizan profundamente una unidad para responder al planteamiento del problema, probar hipótesis y desarrollar alguna teoría» (Hernández-Sampieri & Mendoza-Torres, 2006, p. 224).

Este estudio se conforma como exploratorio, ya que su objetivo es el de estudiar un tema o problema de investigación poco estudiado, o que no ha sido abordado con anterioridad. Como hemos señalado, no existen antecedentes en la Argentina de estudios que aborden el subsistema de formación de profesionales en lenguas extranjeras en el sistema universitario o terciario en su conjunto, entendiendo este como un sistema ecolingüístico interconectado. Un modesto aporte de este estudio es el de explorar cuantitativamente estos tres casos con el propósito de verificar una hipótesis preliminar: la comparación y contrastación con el estado de situación de la oferta general universitaria, y verificar si se repite, y de qué formas, la hegemonía del inglés como lengua extranjera. Por otra parte, la autonomía universitaria nos permite anticipar un cierto grado de variación con respecto al sistema de formación terciario, dependiente en forma directa de los estados provinciales.

Con el fin de explorar estos fenómenos, la selección de los tres casos de selección se origina en algunas características significativas para el sistema universitario y su subsistema formador en lenguas extranjeras en su conjunto. En el caso de la UNC, esta se presenta como uno de los centros neurálgicos de la Argentina para la formación de profesionales de lenguas extranjeras, con la presencia de las cinco lenguas extranjeras que se encuentran dentro del sistema educativo argentino y las tres carreras: los profesorado, las licenciaturas y los traductorados. El caso de la UNCa nos permite analizar qué sucede cuando el inglés, como lengua extranjera hegemónica, coexiste con una segunda lengua extranjera y la presencia de las tres carreras. El tercer caso, el de la UBA y sus traductorados públicos, nos permite observar nuevamente qué sucede cuando el inglés interactúa con las otras cuatro lenguas extranjeras presentes en el sistema junto a otras lenguas menos frecuentes. En este último caso, aunque solo se

aborde una de las carreras, el factor clave que tener en cuenta es el de la masividad de los traductorados públicos en esta casa de estudios, la más importante de la Argentina.

ANTECEDENTES Y MARCO TEÓRICO

El sistema universitario argentino presenta una relevante tradición en la formación de profesionales de lenguas extranjeras. En la actualidad se titulan en la universidad profesores, licenciados y traductores en inglés, francés, italiano, alemán y portugués. Adicionalmente, la Universidad de Buenos Aires brinda titulaciones de traductor público en lenguas distintas a las enumeradas anteriormente (ucraniano y ruso, entre otras).

Pero no solo la universidad forma este tipo de profesionales, en tanto que el sistema terciario no universitario también brinda carreras de profesorado y traductorados. En este último caso, la universidad se focaliza en lo que se conoce como traductorados públicos nacionales, titulación que habilita al ejercicio liberal de la profesión. Estos traductores se agrupan en un colegio profesional, precisan de matrícula para el desempeño de sus tareas y su firma acredita traducciones de tipo legal. Por otra parte, los traductores que forma el sistema terciario no universitario tienen incumbencias particularmente en traducciones científicas o literarias que no precisan de firma matriculada.

Antes de introducirnos con mayor detenimiento en el análisis de ciertos fenómenos universitarios, se torna relevante bosquejar brevemente la situación cuantitativa de la oferta de los profesorados del sistema terciario no universitario debido a la importancia del volumen que reviste para la formación docente en la Argentina. En trabajos anteriores, analizamos este subsistema que se especializa en la formación de profesores y, en menor medida, en los traductorados científicos y literarios (Mórtola & Montserrat, 2019a). En la tabla 1 se observa que el inglés ha hegemonizado la oferta

de profesorados terciarios no universitarios con 193 carreras de esta lengua, guarismo que representa el 86,9 % de las 222 que se reparten en las 24 provincias argentinas.

TABLA 1. *Oferta de profesorados terciarios de lenguas extranjeras (2019).*

| Lengua extranjera | Profesorados terciarios | | | % |
|-------------------|-------------------------|-----------|------------|-------------|
| | Público | Privado | Total | |
| Inglés | 119 | 74 | 193 | 86,9 |
| Francés | 12 | 1 | 13 | 5,9 |
| Alemán | 1 | 0 | 1 | 0,5 |
| Italiano | 2 | 2 | 4 | 1,8 |
| Portugués | 8 | 3 | 11 | 5,0 |
| Totales | 142 | 80 | 222 | 100 |

Fuente: elaboración propia con base en datos del Instituto Nacional de Formación docente.

Por otra parte, 18 institutos terciarios no universitarios argentinos ofertan carreras de traductorado. De los 21 traductorados que brindan, 18 son en inglés y los tres restantes son en francés, alemán y portugués. Como puede apreciarse, nuevamente el inglés expresa una marcada hegemonía.

Este panorama general del sector terciario no universitario, en relación con las cinco lenguas extranjeras presentes en el sistema educativo argentino, nos invita a reflexionar sobre las razones que justifiquen considerar a un grupo de lenguas extranjeras como un sistema interrelacionado. En este sentido, Calvet (2005) nos ofrece interesantes herramientas teóricas. El investigador basa su sistema gravitacional de lenguas en una metáfora ecolingüística que permite distinguir diversos niveles de análisis: el nivel superior se encuentra constituido por la organización mundial de las relaciones entre las lenguas. En el centro del modelo se encuentra una lengua hipercéntrica, el inglés, en torno a la cual gravitan lenguas

supercentrales, tales como el francés, el español, el árabe, el chino, el indio y el malayo, entre otras. Alrededor de estas últimas giran alrededor de doscientas lenguas centrales que constituyen el eje de gravitación de unas cuatro a cinco mil lenguas periféricas. Para el funcionamiento de este sistema existe un principio basado en un bilingüismo funcional que produce dos tendencias: una hacia una forma de bilingüismo horizontal, donde los individuos adquieren otra lengua que orbita al mismo nivel que la propia; la otra, de un bilingüismo vertical, que implica la adquisición de una lengua que gravita a un nivel superior. La fuerza de gravedad utilizada como analogía encuentra su correlato teórico y práctico en las relaciones de fuerza entre las lenguas. Es este nivel de poder que plantea un sistema de relaciones de fuerza global el que puede ayudar a comprender las posiciones relativas de las lenguas en cada contexto sociolingüístico específico.

Al respecto, señala el mismo Calvet (2005) lo siguiente:

La organización mundial de las relaciones entre las lenguas, descrita por el modelo gravitacional, es en cierta medida, la fotografía de un proceso de relaciones de fuerza en movimiento. Si hoy el inglés, lengua hipercentral, constituye el pivote de este modelo, resulta también evidente que esta situación puede evolucionar y que en el futuro otra lengua pueda ocupar su lugar. (p. 2)

Para este investigador, las lenguas en términos de principios filosóficos generales son iguales. Sin embargo, en la cotidianidad las lenguas funcionan de acuerdo con una distribución diferenciada de sus funciones. Esta “desigualdad de hecho”, nos dice Calvet (2005), necesita ser integrada a la reflexión sobre las políticas lingüísticas y su acción. A su vez, es pertinente señalar que los individuos realizan sus elecciones acerca de qué lenguas estudiar atentos a tal distribución, haciendo uso de las ideologías

del lenguaje (Woolard, 1998) que circulan ampliamente a nivel global, regional y dentro de los estados-nación.

De esta sucinta descripción del modelo gravitacional de lenguas de Calvet (2005) se desprende que pueden estudiarse las correlaciones de fuerza entre las diferentes lenguas extranjeras presentes en el sistema educativo argentino en el nivel universitario, considerándolo un sistema ecolingüístico de lenguas extranjeras con particularidades propias de la constelación lingüística en la que se inscribe: la República Argentina. Una presunción guiará entonces nuestro análisis: si dichas correlaciones de fuerza desiguales en efecto existen, deberían entonces poder ser exploradas, descritas y analizadas en sistemas específicos.

En este modelo, el individuo se ubica tan centralmente como el Estado, ya que son las personas las que operan y deciden en función de sus necesidades en los contextos en los que se encuentran a través del principio de adaptación lingüística. De esta forma, no es solo el Estado el que se encuentra en el centro de la escena al momento de diseñar políticas lingüísticas, sino que también el individuo juega un rol insoslayable en el siglo XXI. Además de las políticas estatales, los individuos contemporáneos se encuentran con un mercado que juega un rol significativo al proveer instancias formativas en lenguas extranjeras. Cabe señalar adicionalmente que el mercado realiza su oferta lingüística bajo un estricto criterio vinculado a la demanda (Mortola & Montserrat, 2019b).

De Swaan (2001) es otro investigador con un enfoque teórico similar al de Calvet (2005). Desde una perspectiva de macrosociología política, el investigador postula que las constelaciones lingüísticas son fenómenos eminentemente sociales. Su perspectiva teórica se centra en la interacción entre el Estado, la nación y la ciudadanía. Asimismo, su sistema global de lenguas se basa en la teoría del sistema mundial para dar cuenta de las relaciones entre las lenguas del mundo, dividiéndolas en una

jerarquía que consiste en cuatro niveles: las lenguas periféricas, centrales, supercentrales e hipercentrales. Estas se encuentran históricamente en un estado de competencia desigual. Por lo tanto, el sistema global de lenguas examina sus rivalidades y adaptaciones utilizando una perspectiva global que establece que la dimensión lingüística del sistema mundial se correlaciona en forma directa con los aspectos políticos, económicos, culturales y ecológicos. Específicamente, la actual constelación global es el producto de los procesos de conquista y dominación previas, así como de las relaciones en constante flujo de poder e intercambio entre las regiones y estados-nación en el mundo.

Dados estos factores de influencia que moldean el sistema, esta perspectiva se centra en las inclinaciones que las personas tienen hacia el aprendizaje de una lengua por sobre otra para intentar comprender las formas en que se orientan tales decisiones. La presunción es que, dada una oportunidad, las personas aprenderán el idioma que les proporcionen mayores ventajas de comunicación. En otras palabras, un valor Q más alto. Q es entonces el valor comunicativo de una lengua, su potencial para conectar a un hablante con otros hablantes de una constelación o subconstelaciones dadas. Este valor determina entonces las ventajas comunicativas que brinda la adquisición de una lengua determinada como resultado de invertir tiempo y dinero en su estudio. Tal valor se ve adicionalmente influenciado por las representaciones que circulan en las sociedades acerca del valor o las ventajas de cada lengua y, en especial, de la centralidad que las lenguas revisten en su capacidad para conectar con el mayor número de hablantes posibles de otras lenguas. En este sentido, Gural y Smokotin (2005) señalan que el inglés se erige como la lengua extranjera de preferencia, ya que provee el máximo valor Q para superar las barreras lingüísticas y culturales. Por esta razón, afirman los investigadores, no es sorprendente que

los sistemas educativos alrededor del mundo adopten al inglés como la lengua extranjera predilecta.

Haciendo uso entonces de estos dos referentes teóricos centrales, Calvet (2005) y su sistema gravitacional y el valor Q de las lenguas de De Swaan (2001), abordaremos el análisis de ciertos fenómenos universitarios desde una perspectiva cuantitativa donde las interrelaciones de fuerza desiguales entre las lenguas juegan un rol central y en los que el valor Q de una lengua en particular, el inglés, tracciona gravitacionalmente sobre todo el sistema, forzándolo a proveerlo de mayores recursos económicos, administrativos y humanos. En síntesis: la perspectiva metodológica de abordaje que proponemos es la de explorar y analizar estos fenómenos en el marco de un sistema ecolingüístico integrado de lenguas extranjeras, donde el análisis de ciertos vectores cuantitativos nos permita ilustrar con algún grado de aproximación tal correlación de fuerzas, a la vez que, concomitantemente, establecer ciertas inferencias de comportamiento de los sistemas. Además, cabe recordar que este es un primer esfuerzo con fuertes características exploratorias que requerirán futuros trabajos.

LA OFERTA UNIVERSITARIA PARA LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES EN LENGUAS EXTRANJERAS

Tres son las titulaciones principales que brinda el sistema universitario argentino en relación con las lenguas extranjeras: profesorado, licenciaturas y traductorados (preferentemente de tipo público). En este apartado nos centraremos en el análisis de la oferta de cada una de estas titulaciones en el sistema universitario argentino comenzando por los profesorados. En la actualidad, las universidades argentinas brindan 37 profesorados que abarcan las cinco lenguas extranjeras presentes en el sistema: el inglés, el francés, el portugués, el alemán y el italiano. La presencia de estas cinco lenguas refleja la perspectiva europeísta con la que

se conformó dicho sistema. Dos de dichas lenguas pertenecen a la familia de las lenguas germánicas: el inglés y el alemán. Las tres restantes, junto a la lengua oficial de hecho de la Argentina, el español, pertenecen a la familia de las lenguas romances: el italiano, el portugués y el francés. Dicha configuración refleja lo que Bein (2012) denomina una tradición “esencialmente europea” con la que Argentina construyó su sistema educativo y el sistema de lenguas extranjeras en particular.

Treinta y dos de estos profesorados universitarios son públicos y cinco son privados, lo que habla de la disímil relevancia que le asignan ambos sectores a la formación de profesores en lenguas extranjeras (tabla 2). Mientras que el sector privado oferta solo cinco carreras —todas en lengua inglesa—, el sector público cuenta con 32 profesorados relativamente diversificados. En el ámbito estatal, el inglés es mayoritario con 14 carreras, seguido por el francés y el portugués con siete cada uno, mientras que se brindan tres profesorados de italiano y uno de alemán.

TABLA 2. *Profesorados universitarios de lenguas extranjeras universitarios (2019).*

| Lengua extranjera | Profesorados universitarios | | | % |
|-------------------|-----------------------------|----------|-----------|-------------|
| | Público | Privado | Total | |
| Inglés | 14 | 5 | 19 | 51,4 |
| Francés | 7 | 0 | 7 | 18,9 |
| Alemán | 1 | 0 | 1 | 2,7 |
| Italiano | 3 | 0 | 3 | 8,1 |
| Portugués | 7 | 0 | 7 | 18,9 |
| Totales | 32 | 5 | 37 | 100 |

Fuente: elaboración propia con base en datos de la Secretaría de Políticas Universitarias

Se puede observar que el sector privado concentra toda su oferta de profesorados en inglés, mientras que las universidades

públicas diversifican su oferta más allá de una presencia mayoritaria del idioma inglés.

¿Cuál es la situación de las licenciaturas en lenguas extranjeras? En la tabla 3 puede apreciarse que en esta titulación la presencia del inglés asciende al 73,3 % del total, si tomamos de manera conjunta al sector público y al privado. Como ciclo de especialización y complementación de la formación inicial en los profesorados, las licenciaturas universitarias en lenguas extranjeras repiten el fenómeno del sector privado observable ya en el caso de los profesorados: las nueve licenciaturas presentes en este sector son en lengua inglesa. La hegemónica presencia del inglés en el sector privado contribuye enormemente a potenciar el predominio de la lengua anglosajona en las licenciaturas al considerar ambos sectores en forma conjunta.

De manera similar al caso de los profesorados, el sector público pone de manifiesto una relativa diversificación de su oferta. El inglés adquiere peso mayoritario con 13 carreras, aunque el francés con cinco tiene un peso importante en la oferta de licenciaturas. El portugués, el italiano y el alemán cuentan cada uno con una carrera de este tipo de titulación. Podría especularse que el crecimiento de la participación del inglés en las licenciaturas (73,3 %) en relación con los profesorados (51,4 %) refleja la necesidad de una diferenciación mayor por parte de los profesionales a través del acceso a una nueva titulación. En este sentido, el peso relativo del inglés en el sistema (de mayoría a hegemonía) parecería potenciar su propio crecimiento a partir de necesidades de mayor diferenciación profesional.

Finalmente, la tabla 4 expresa la situación que presentan los traductorados universitarios. En el total, sumado el sector público y privado, el inglés exhibe el 57,6 % del total de la oferta, seguido por el francés con el 15,2 % y el italiano con el 12,1 %. Nuevamente, son notables las diferencias entre el sector público

y el privado en el tipo de oferta que brindan. En el primer sector se puede apreciar una diversificación en la que las cinco lenguas son ofertadas. El inglés es la lengua prevalente con ocho traductorados (40 %), mientras que el francés, el italiano, el portugués y el alemán representan agrupados el 60 % de la oferta con 12 carreras. Por otra parte, el sector privado responde de una manera similar a la ya observada en los profesorados y licenciaturas: la oferta es hegemonizada por el inglés con 11 traductorados que representan el 84,6 % de las carreras que ofrece este sector.

TABLA 3. *Licenciaturas de lenguas extranjeras (2019).*

| Idioma | Gestión | | Total | % |
|--------------|-----------|----------|-----------|------------|
| | Pública | Privada | | |
| Inglés | 13 | 9 | 22 | 73,3 |
| Francés | 5 | 0 | 5 | 16,7 |
| Italiano | 1 | 0 | 1 | 3,3 |
| Portugués | 1 | 0 | 1 | 3,3 |
| Alemán | 1 | 0 | 1 | 3,3 |
| Total | 21 | 9 | 30 | 100 |

Fuente: elaboración propia con base en datos de la Secretaría de Políticas Universitarias.

TABLA 4. *Traductorados universitarios (2019).*

| Idioma | Gestión | | | | Total | % |
|--------------|-----------|------------|-----------|------------|-----------|------------|
| | Pública | % | Privada | % | | |
| Inglés | 8 | 40 | 11 | 84,6 | 19 | 57,6 |
| Francés | 5 | 25 | 0 | 0 | 5 | 15,2 |
| Italiano | 3 | 15 | 1 | 7,7 | 4 | 12,1 |
| Portugués | 2 | 10 | 1 | 7,7 | 3 | 9,1 |
| Alemán | 2 | 10 | 0 | 0 | 2 | 6,1 |
| Total | 20 | 100 | 13 | 100 | 33 | 100 |

Fuente: elaboración propia con base en datos de la Secretaría de Políticas Universitarias.

Del análisis general de estas tres titulaciones surge un dato relevante: de las veintisiete carreras en lenguas extranjeras que brinda el sector privado (cinco profesorados, nueve licenciaturas y trece traductorados) solo dos corresponden a otras lenguas distintas al inglés, y estas dos carreras se presentan solo en el caso de los traductorados. De esta forma, el sector privado suma un 92,6 % de las carreras en inglés, una indudable hegemonía impulsada por un tipo de demanda social que orienta al sector privado ofertando la casi totalidad de su oferta en lengua inglesa (Mórtola & Montserrat, 2019b). De este dato se desprende necesariamente que son las universidades públicas las que pueden contribuir a morigerar tal hegemonía por medio de la diversificación de su oferta académica.

DISCUSIÓN. TRES CASOS DE ANÁLISIS: LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA, LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CATAMARCA Y LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

Presentado este cuadro de situación general que abarca el ecosistema lingüístico de lenguas extranjeras en el sector universitario en la Argentina, abordaremos los casos de la UNC, la UNCa y la UBA para explorar y analizar qué sucede cuantitativamente con la formación profesional en lenguas extranjeras y si los fenómenos expresados en forma general en el sistema se repiten en estas casas de estudio, o si, por el contrario, pueden develarse nuevas dinámicas observables en su funcionamiento interno. Como hemos señalado en la sección metodológica, la UNC y la UNCa presentan las tres carreras que pretendemos analizar con variaciones en el número de lenguas extranjeras presentes en ambos casos. En el caso de la UBA, la más populosa y prestigiosa de la Argentina, presentaremos los datos disponibles en relación con los traductorados públicos, ya que esta es la única carrera en esta área profesional en dicha casa de estudios.

La Universidad Nacional de Córdoba (UNC)

La UNC creó su Departamento de Idiomas en 1920, brindando cursos de francés, italiano y nociones básicas de latín jurídico. En 1926 cambió su nombre a Instituto de Idiomas y comenzó a formar docentes en lenguas extranjeras y traductores. Además del francés y el italiano, las nuevas titulaciones se brindaron también en inglés y alemán. Más cercano en el tiempo se incorporó el profesorado de portugués (Balzarini, 2013). La UNC conforma uno de los centros más importantes de la Argentina para la formación de este tipo de profesionales, con la presencia de las cinco lenguas extranjeras que se encuentran dentro del sistema educativo argentino.

Analizaremos a continuación el número de ingresantes y egresados a las tres carreras, con el objetivo de indagar en la relación que se produce entre una oferta diversificada en lenguas y la demanda por estas titulaciones. En la tabla 5 puede observarse el número de ingresantes en una serie histórica relativamente prolongada como es aquella que se ubica entre el 2006 y el 2016.

Si se considera a los ingresantes como la expresión de una demanda social, en el caso de las lenguas extranjeras en la UNC el inglés se constituye hegemónico. Las aspiraciones de los ingresantes los direcciona de manera mayoritaria hacia esta lengua, ya que el 83,2 % de los 13 056 ingresantes a las 13 carreras ofertadas son de las que se brindan en inglés. Dentro de las tres titulaciones, es la de traductorado la más elegida por los nuevos estudiantes de la UNC, fenómeno que también se observa en el francés, el italiano y el alemán. Analizando el ingreso desde una perspectiva ecolingüística integrada, es destacable el peso del profesorado de portugués —única titulación ofrecida en esta lengua— que asume un segundo lugar en la cantidad de inscriptos luego del profesorado de inglés. Podría realizarse una especulación

provisional sobre esta cuestión. El portugués no oferta las otras dos carreras —el traductorado y la licenciatura— debido a su creación más reciente, por lo que aquellos ingresantes atraídos por esta lengua no cuentan con dicha posibilidad de elección y no pueden entonces distribuirse entre estas. El número total de ingresantes al profesorado de portugués (456) queda entonces casi al mismo nivel del total del francés (486) y del alemán (471).

TABLA 5. *Ingresantes a las carreras de profesorado, licenciaturas y traductorados de la UNC (2006-2016).*

| Idioma | Carrera | Periodo 2006-2016 | | |
|------------------|----------------------------------|-------------------|---------------------------------|----------------------------|
| | | Ingresantes | Total de ingresantes por idioma | % del total de ingresantes |
| Inglés | Profesorado de Inglés | 3 155 | 10 864 | 83,2 |
| | Traductorado Público en Inglés | 6 491 | | |
| | Licenciatura en Inglés | 1 218 | | |
| Francés | Profesorado de Francés | 116 | 486 | 3,7 |
| | Traductorado Público en Francés | 288 | | |
| | Licenciatura en Francés | 82 | | |
| Italiano | Profesorado de Italiano | 272 | 779 | 6,0 |
| | Traductorado Público de Italiano | 425 | | |
| | Licenciatura en Italiano | 82 | | |
| Alemán | Profesorado de Alemán | 128 | 471 | 3,6 |
| | Traductorado Público en Alemán | 271 | | |
| | Licenciatura en Alemán | 72 | | |
| Portugués | Profesorado de Portugués | 456 | 456 | 3,5 |
| Totales | | 13 056 | 13 056 | 100 |

Fuente: elaboración propia con base en datos de la Secretaría de Políticas Universitarias.

El porcentaje de los egresados en las distintas lenguas se correlaciona de manera directa con los guarismos del ingreso (tabla 6). Más allá de la baja terminalidad que se observa, el inglés, con el 81,4 % del total de los egresados, sigue expresando una marcada hegemonía.

TABLA 6. *Egresados a las carreras de profesorado, licenciaturas y traductorados de la UNC (2006-2016).*

| Idioma | Carrera | Período 2006-2016 | | |
|------------------|----------------------------------|-------------------|-------------------------------|--------------------------|
| | | Egresados | Total de egresados por idioma | % del total de egresados |
| Inglés | Profesorado de Inglés | 394 | 1 187 | 81,4 |
| | Traductorado Público en Inglés | 725 | | |
| | Licenciatura en Inglés | 68 | | |
| Francés | Profesorado de Francés | 13 | 46 | 3,2 |
| | Traductorado Público en Francés | 24 | | |
| | Licenciatura en Francés | 9 | | |
| Italiano | Profesorado de Italiano | 48 | 121 | 8,3 |
| | Traductorado Público de Italiano | 64 | | |
| | Licenciatura en Italiano | 9 | | |
| Alemán | Profesorado de Alemán | 15 | 46 | 3,2 |
| | Traductorado Público en Alemán | 28 | | |
| | Licenciatura en Alemán | 3 | | |
| Portugués | Profesorado de Portugués | 57 | 57 | 3,9 |
| Totales | | 1 457 | 1 457 | 100 |

Fuente: elaboración propia con base en datos de la Secretaría de Políticas Universitarias.

En síntesis, la UNC diversifica su oferta; sin embargo, la demanda parece imponer algunas condiciones a sus dinámicas organizativas internas. La mayor cantidad de recursos tales como aulas, docentes o de gestión administrativa deben ser destinados al inglés. No es el objeto de este estudio, pero no está de más destacar que son los traductorados las titulaciones más apreciadas por la demanda y la UNC da cuenta de manera diferencial la jerarquización social de las profesiones. De la forma en que responde la UNC a la demanda, parecería que la Argentina, o al menos la provincia de Córdoba, precisaría más traductores que profesores.

Un segundo caso: la Universidad Nacional de Catamarca (UNCa)

La UNCa se creó en 1972; sin embargo, su conformación se realizó transformando el ya existente Instituto Nacional de Profesorado que, bajo distintas denominaciones, funcionaba desde 1938. En esta institución se formaron históricamente profesores de inglés y de francés. Más recientemente, esta universidad comenzó a formar licenciados y traductores en estas mismas lenguas.

Esta casa de estudios nos permite comparar qué sucede cuando solo se presentan dos lenguas extranjeras: el inglés y el francés, siendo esta última una lengua europea asociada con la modernidad, la tradición humanista y una influencia significativa en la historia de la cultura argentina. En la misma serie 2006-2016 que se utilizó previamente para el caso de la UNC, el total de ingresantes a las tres carreras es de 1 463 estudiantes, donde el inglés concentra 87,7 % del total frente al 12,3 % que exhibe el francés (tabla 7).

En el caso de los egresados, el inglés incluso eficientiza el porcentaje de egresados sobre el francés alcanzando el 94 %, probable resultado de la economía de escala que permite una mejor disponibilidad inicial de recursos económicos, administrativos

y humanos (tabla 8). Esta hegemonía indudablemente generará serios problemas logísticos para cualquier tipo de política lingüística que pretenda enseñar otra lengua extranjera que no sea el inglés en la provincia de Catamarca.

TABLA 7. *Ingresantes a las carreras de profesores, licenciaturas y traductorados de la UNCa (2006-2016).*

| Idioma | Carrera | Período 2006-2016 | | |
|----------------|---------------------------------|-------------------|---------------------------------------|----------------------------------|
| | | Ingresantes | Total de ingresantes por idioma | % del total de ingresantes |
| Inglés | Profesorado de Inglés | 727 | 1 283 | 87,7 |
| | Traductorado Público en Inglés | 439 | | |
| | Licenciatura en Inglés | 117 | | |
| Francés | Profesorado de Francés | 74 | 180 | 12,3 |
| | Traductorado Público en Francés | 44 | | |
| | Licenciatura en Francés | 62 | | |
| Totales | | 1 463 | 1 463 | 100 |

Fuente: elaboración propia con base en datos de la Secretaría de Políticas Universitarias.

Como puede observarse, la diversificación inicial de la oferta en dos lenguas tiende a hegemonizarse a favor del inglés cuando se analizan los números de ingresantes y egresados, reflejo más fiel de las demandas y aspiraciones sociales en torno a ambas lenguas en la provincia de Catamarca. En este segundo caso, y siguiendo el modelo de Calvet (2005), el inglés vuelve también a erigirse como la lengua extranjera hipercéntrica y, aunque un solo caso es insuficiente para establecer un patrón recurrente, podría especularse que la presencia del inglés junto a otra lengua extranjera tendería a agravar el grado de la hegemonía de la lengua anglosajona.

TABLA 8. Egresados de las carreras de profesorado, licenciaturas y traductorados de la UNCa (2006-2016).

| Idioma | Carrera | Periodo 2006-2016 | | |
|----------------|---------------------------------|-------------------|-------------------------------|--------------------------|
| | | Egresados | Total de egresados por idioma | % del total de egresados |
| Inglés | Profesorado de Inglés | 136 | 221 | 94,0 |
| | Traductorado Público en Inglés | 84 | | |
| | Licenciatura en Inglés | 1 | | |
| Francés | Profesorado de Francés | 11 | 14 | 6,0 |
| | Traductorado Público en Francés | 1 | | |
| | Licenciatura en Francés | 2 | | |
| Totales | | 235 | 235 | 100 |

Fuente: elaboración propia con base en datos de la Secretaría de Políticas Universitarias.

Un tercer caso: los traductorados públicos en la Universidad de Buenos Aires (UBA)

Si bien desde mediados del siglo XIX existían circuitos de formación de traductores, no es sino hasta 1913 que se formaliza en la Universidad de Buenos Aires la carrera de traductor público (Chaia, 2014). Para este tercer caso, hemos obtenido los datos de los egresados de los traductorados públicos de esta universidad en la serie que abarca el periodo 2012-2017. Consideramos su inclusión tanto por la importancia de esta casa de estudios, la más numerosa de la Argentina, como por la posibilidad de observar qué sucede cuando el inglés interactúa con las otras lenguas extranjeras a las que se puede acceder en la oferta de la UBA.

Como puede observarse en la tabla 9, el inglés presenta un 76,5 % de los egresados en la serie analizada, mientras que las demás lenguas se dividen el 23,5 % restante. El portugués con un 6,1 % y el francés con un 5,4 % se presentan en el segundo y tercer puesto respectivamente.

TABLA 9. Egresados de los traductorados públicos de la UBA (2012-2017).

| Idioma | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | Total 2012-2017 | % |
|--------------|------|------|------|------|------|------|-----------------|------------|
| Inglés | 65 | 66 | 51 | 35 | 61 | 50 | 328 | 76,5 |
| Francés | 4 | 6 | 1 | 6 | 5 | 1 | 23 | 5,4 |
| Italiano | 4 | 5 | 1 | 3 | 4 | 3 | 20 | 4,7 |
| Alemán | 2 | 3 | 5 | 3 | 0 | 5 | 18 | 4,2 |
| Portugués | 4 | 5 | 3 | 4 | 8 | 2 | 26 | 6,1 |
| Otros | 0 | 2 | 1 | 1 | 3 | 7 | 14 | 3,3 |
| Total | | | | | | | 429 | 100 |

Fuente: elaboración propia con base en datos de la Secretaría de Políticas Universitarias.

Los guarismos de la UBA ponen de manifiesto un fenómeno similar al de las dos universidades públicas analizadas anteriormente. Mientras que las universidades públicas diversifican su oferta académica merced a la potestad que les garantiza la autonomía universitaria, la potencia del inglés reorienta los recursos internos que deben destinarse a esta lengua. Como consecuencia de este fenómeno, las posibilidades de sostenimiento y crecimiento de las lenguas restantes se ven fuertemente afectadas.

Si la diversificación de la oferta se encontrase sostenida por alguna finalidad democratizadora que aspirase a formar profesionales de las lenguas extranjeras en diversos idiomas, se puede sostener que se ve fuertemente puesta en cuestión por la hegemonía del inglés, cuestión que retomaremos entonces en nuestras conclusiones.

CONCLUSIONES

A modo de corolario del recorrido que hemos realizado, creemos que es necesario detenerse primero en un señalamiento significativo. Como advertimos al comienzo de este artículo, hemos analizado en trabajos anteriores la hegemonía del inglés

en la formación de profesores de lenguas extranjeras en el nivel superior terciario (no universitario), nivel en el que 193 (86,9 %) de un total de 222 carreras que se ofertan en la República Argentina son en inglés (Mórtola & Montserrat, 2019a). Cabe señalar que en el nivel terciario esta hegemonía en la oferta está definida en forma directa por las políticas públicas en lenguas extranjeras que definen las jurisdicciones provinciales. Es decir que son los gobiernos de las provincias los que deciden la apertura y cierre de las carreras que brindan los institutos terciarios.

En el caso del sistema universitario la realidad es estrictamente diferente, debido a que la autonomía y la autarquía financiera juegan un rol significativo. La autonomía universitaria se define como la facultad de autogobierno que poseen las altas casa de estudios, la potestad para establecer sus políticas internas, la autarquía para la distribución de los recursos que les asigna el erario público y la determinación de los objetivos de su actividad (Vaccarrezza, 2006). En este marco, aunque la universidad pública tiende a diversificar la oferta académica a través de la definición del dictado de carreras y a hacer uso de la autarquía financiera en la distribución económica de sus recursos, ambos factores se enfrentan con un límite muy marcado en su capacidad de diversificación real frente a la hegemonía que presenta el inglés. Este tiende a concentrar recursos a través de la demanda que presentan las carreras en esta lengua. Se configura así una suerte de política por defecto donde esta lengua hegemoniza al resto a partir de fenómenos de funcionamiento interno de las instituciones (Fernández-Vítores, 2009). A mayor número de ingresantes a las carreras de inglés, las tres universidades analizadas deben destinar más recursos económicos y logísticos tales como docentes, aulas y gestión administrativa, los que juegan a su vez para retroalimentar tal hegemonía, ya que los recursos destinados a un sector determinado redundan en una mayor escasez para

otros. La economía de escala del inglés que se ve entonces conformada permite a las universidades, entre otras cosas, formar o contratar profesionales idóneos para ocupar todos los espacios académicos que así se generen. Este circuito virtuoso en relación con el inglés juega entonces en detrimento de las posibilidades reales de crecimiento de las otras lenguas extranjeras.

La autonomía permite diversificar la oferta y, como tal, se constituye en un proceso de democratización del acceso a diferentes lenguas extranjeras, lo que puede observarse en toda su potencia en el caso de la UNC. Allí se encuentran presentes las cinco lenguas extranjeras en las tres carreras analizadas, los profesorados, las licenciaturas y los traductorados. Sin embargo, puede afirmarse que el inglés hegemoniza a las otras lenguas cuando se analizan los números totales de ingresantes y egresados. Lo mismo sucede en el caso de la Universidad Nacional de Catamarca, aunque en este caso con la presencia de solo dos lenguas: el inglés y el francés. Finalmente, los traductorados públicos en la UBA reafirman esta tendencia.

Sin lugar a dudas, creemos que este fenómeno merece un análisis exhaustivo ya que, desde una comprensión exclusivamente discursiva, la sola diversificación de la oferta podría entenderse como una distribución efectivamente más democrática, no solo del acceso a diferentes lenguas, sino del destino de los recursos económicos y logísticos de la universidad. Sin embargo, los guarismos analizados en los tres casos nos permiten sostener que el inglés configura su hegemonía por defecto a partir de los deseos de los individuos de dedicarse al estudio de las carreras en esta lengua. Las tres universidades responden destinando mayores recursos a las titulaciones en lengua inglesa satisfaciendo la presión de la demanda y sus aspiraciones.

¿Pueden influir las aspiraciones sociales en los decisores universitarios? Podemos sostener que la universidad privada

expresa un ajuste bastante aceitado entre las aspiraciones de la demanda y la forma en que constituye su oferta. Pero los casos compartidos previamente ponen de manifiesto que las universidades públicas también responden a la demanda, aunque con procesos diferentes al sector privado. Hart (2016) afirma que las aspiraciones sociales pueden establecer el curso de la acción pública, la política, la inversión, la regulación y la legislación. Ciertas aspiraciones sociales que se convierten en hegemónicas obtienen en muchas ocasiones una poderosa capacidad de influencia y persuasión sobre actores sociales que participan de ellas. Los agentes estatales no son ajenos a la potencia de muchas de ellas en tanto también las portan, sea en forma consciente o inconsciente. En tal sentido, podemos afirmar que estas dinámicas han traccionado sobre las políticas lingüísticas de lenguas extranjeras en los casos de las tres universidades analizadas.

Cualquier pretensión de plurilingüismo genuino que se exprese genuinamente en la materialidad de las políticas universitarias, es decir, como resultado del análisis de aquello que es expresado en los guarismos del sistema, necesita comenzar a pensar en el diseño de dispositivos que contribuyan a transformar lo que sucede al interior de las instituciones, impulsando, de esta forma, una mejor distribución de recursos humanos y logísticos.

Por otro lado, el presente estado de situación también obliga a los Estados a posicionarse y actuar en relación con la hegemonía del inglés como lengua internacional, franca o global. En la Argentina, consideramos que este es un debate aun no enteramente saldado, ya que la retórica oficial estatal plurilingüe igualitarista colisiona con los guarismos presentados en los tres casos analizados. Desde la academia, los estudios glotopolíticos tienden a asimilar al inglés y a su expansión o difusión como el resultado de un sometimiento a los intereses de los Estados Unidos, especialmente a través de la Alianza del Pacífico en la

región (Arnoux, 2017), abogándose por una integración regional que privilegie un bilingüismo español/portugués, en relación con el otro gran socio presente en América Latina, el Brasil. Esta influyente perspectiva tiende a descuidar, por un lado, la realidad cuantitativa que se expresa en las configuraciones que hemos analizado y, por otro, las demandas sociales que se expresan en forma directa en la organización de la oferta de titulaciones y el número de ingresantes y egresados en las carreras en inglés. De esta forma, sostenemos que lo “político” podría presentarse también en formas más sutiles —como las aspiraciones sociales— que deben ser consideradas seriamente, ya que pueden orientar las demandas de parte de las sociedades.

En este sentido, las ideologías del lenguaje (Woolard, 1998) pueden ayudarnos a comprender cómo estas presionan desde las bases hacia las instituciones sociales para que provean de esa lengua que es vista como sumamente valiosa en este momento histórico. Este concepto da cuenta de las creencias o representaciones que las personas poseen acerca de aquello que es la lengua y de cómo esta funciona como parte indisoluble de la vida social. Estas pueden ser tanto implícitas como explícitas, pero, en cualquier caso, constituyen un sistema de creencias compartidas que influyen las formas en que nos relacionamos con la(s) lengua(s) e interactuamos con ella(s). De este modo, las ideologías actúan como el marco general en el cual nos apoyamos consciente o inconscientemente para tomar decisiones con respecto a las lenguas. Y un dato adicional: desde esta perspectiva, las ideologías del lenguaje pueden aparecer como naturalizadas y altamente pragmáticas. Son compartidas colectivamente y en el marco de cualquier sociedad; diferentes ideologías del lenguaje conviven, interactúan e, incluso, a veces colisionan entre sí.

Desde nuestra perspectiva, las ideologías del lenguaje en torno al inglés presionan sobre las instituciones sociales a través de

la demanda que ejercen por su provisión. Seargeant (2012), en su estudio sobre las ideologías del lenguaje presentes en Japón acerca del inglés, muestra cómo estas se asocian a esta lengua con la idea de la internacionalización, la movilidad geográfica, el consumismo, una mejora en los ingresos y el desarrollo profesional. Otros elementos encontrados se asocian con las nociones de libertad e independencia, fuertemente relacionadas con el mundo occidental. En síntesis, la capacidad de hablar inglés se percibe como una forma de trascender la vida diaria y de ganar acceso a un futuro alternativo. La potencia de estas representaciones —que pueden presumirse globales— podría explicar en gran parte la hegemonía del inglés que se oculta tras la diversificación de la oferta en el sector público.

¿Cómo pueden relacionarse los números analizados con estas perspectivas? ¿Qué otros factores impulsan esta demanda? Como hemos visto, uno de los factores que presionan sobre los individuos al momento de decidir qué lengua extranjera estudiar se relaciona con el valor *Q* de la lengua (De Swaan, 2001), que privilegia el número potencial de hablantes con que el aprendizaje de una lengua determinada permite acceso. De esta forma, el valor *Q* del inglés ya no encuentra su referencia en el Reino Unido o los Estados Unidos, sino en el mundo entero, asociado dicho valor al de una lengua de comunicación internacional o franca. De esta forma, se hace difícil sostener que puedan constituirse políticas en lenguas extranjeras genuinamente plurilingües que no consideren y analicen la potencia del inglés y su valor *Q*, y, por ende, la demanda que se origina en torno a él en la ciudadanía.

Nos resta abordar uno de los nudos gordianos de la cuestión que hacen estas formas disímiles de abordar y estudiar estos fenómenos. Tal como señalamos en la introducción, el discurso PLC (Calvet, 2005) contribuye a obturar el análisis de los sistemas configurados. No solo la academia, sino los organismos

internacionales, entre los que se encuentra la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2005), contribuyen a la difusión de estos principios. De esta forma, merced a su potencia discursiva, se tiende a invisibilizar los diferenciales de poder, aquellas relaciones desiguales y asimétricas entre las lenguas que se registran en el plano empírico.

A modo de ejemplo reciente, en junio del 2019, se realizó el primer *Seminario de Gobernanza Lingüística en el Sistema Universitario Argentino*, que aboga explícitamente por estos principios y se apoya en las formas discursivas internacionales hegemónicas propuestas por la UNESCO (2005) para la diversidad cultural, además de leyes y regulaciones emanadas a nivel local en los últimos años. A pesar de defender claramente el plurilingüismo como visión estratégica para la región, uno de los objetivos centrales de dicho documento es el de “reafirmar la preeminencia del español y del portugués como lenguas científicas de la región sudamericana” (Universidad Autónoma de Entre Ríos [UADER], 2019, párr. 3). Es sugestivo entonces que aquello que no se explicita en el documento, la importancia del inglés como lengua de comunicación científica global, contribuye a generar contradicciones internas entre la promoción del plurilingüismo como visión estratégica regional y la elección de solo el español y el portugués como lenguas científicas exclusivas de la región. Este reciente documento se constituye en un breve compendio del discurso PLC propuesto por Calvet (2005), que creemos contribuye más a sostener un *statu quo* lingüístico retórico que a trabajar con los sistemas configurados existentes con el propósito de transformarlos.

Puede señalarse que otros caminos siempre son posibles. Puede continuarse con el *statu quo* del presente estado de situación. Esta es también, sin duda, una forma de hacer política lingüís-

tica —entiéndase esta por defecto o liberal— en el sentido de una no intervención en el sistema o un simple dejar hacer. Sin embargo, aún de seguirse este derrotero, los casos abordados manifiestan la hegemonía cuantitativa que presenta el inglés, aun cuando se procede a la diversificación de la oferta de las lenguas extranjeras. La capacidad de la universidad de regular la oferta académica a través de la autonomía tiende a morigerar tal hegemonía y a permitir la presencia de las otras lenguas. Sin embargo, los guarismos expresan que, a pesar de tal diversificación, la presencia del francés, el portugués, el italiano y el alemán se difumina frente a la hegemonía del inglés.

Para concluir, el futuro de este fenómeno sigue abierto al análisis y al debate. Nuestro objetivo es que este artículo contribuya a una discusión de políticas lingüísticas en lenguas extranjeras en el sistema universitario basada en datos empíricos y que no se resigne al presente estado de situación, sino como bien nos recuerda Calvet (2005):

...cabe señalar que la globalización no depende de un consenso, o por lo menos, no de un consenso elegido, sino que es el reflejo de un «consenso impuesto» ...no hay que confundir universalidad y uniformidad, y que un pensamiento globalizado no tiene por qué ser forzosamente universal. (p. 9)

Creemos que es entonces el tiempo de correr el velo de la realidad cuantitativa de la hegemonía del inglés para, de este modo, ponerla en cuestión y comenzar a operar sobre ella de acuerdo con decisiones de política basadas en la configuración actual del sistema ecolingüístico de lenguas extranjeras en el nivel de educación superior universitario. Como hemos señalado, un plurilingüismo meramente retórico y que no se verifique en la realidad puede contribuir, paradójicamente, a obturar este debate. Sin embargo, posicionarse en discursos que tienden a invisibilizar

aquello que sucede en la realidad nunca se ha constituido como una solución eficaz a ningún problema. Los casos analizados de la Universidad de Córdoba, la Universidad de Catamarca y la Universidad de Buenos Aires así parecen demostrarlo.

REFERENCIAS

- Arnoux, E. (2017). Integraciones regionales sudamericanas: Mercosur y Alianza del Pacífico. Políticas del lenguaje y discursos políticos. En D. B. Neumman (Ed.), *Encuentro textual. Ensayos sobre literaturas y lenguas* (tomo II). Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias de la Patagonia (ILLPAT).
- Balzarini, M. (2013). *Estadísticas de la Universidad Nacional de Córdoba 1613-2013*. UNC.
- Bein, R. (2012). Argentinos: esencialmente europeos. *Quaderna*, 1(12), 1-17. <http://quaderna.org/wp-content/uploads/2012/12/BEIN-argentinos-esencialmente.pdf>
- Calvet, J. L. (2005). Mondialisation, langues et politiques linguistiques. *Synergies*, 1. <https://gerflint.fr/Base/Chili1/chili1.html>
- Crystal, D. (1997). *English as a global language*. Cambridge University Press.
- Chaia, M. C. (2014). Los traductorados en Argentina: una aproximación al estado de la cuestión. *Segundo Ateneo Interuniversitario de Traductología "La formación para la traducción"*. Congreso llevado a cabo en La Plata, Argentina. https://www.researchgate.net/publication/278158187_Los_traductorados_en_Argentina_una_aproximacion_al_estado_de_la_cuestion
- De Swaan, A. (2001). *Words of the world. The global language system*. Polity.
- Fernández-Vitores, D. (2009). El inglés en Europa: origen y consolidación de una lengua franca. *Odisea*, 10, 57-69. <http://dx.doi.org/10.25115/odisea.voii0.194>

- Gural, S., & Smokotin V. M. (2005). The language of worldwide communication and linguistic and cultural globalization. *Language and Culture*, 1(25), 4-13. <https://cyberleninka.ru/article/v/the-language-of-worldwide-communication-and-linguistic-and-cultural-globalization>
- Hart, C. (2016). How do Aspirations Matter? *Journal of Human Development and Capabilities*, 17(3), 324-341. <https://doi.org/10.1080/19452829.2016.1199540>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza-Torres, C. P. (2006) *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Interamericana.
- Jenkins, J. (2007). *English as a Lingua Franca: Language and Identity*. University of Southampton.
- Kachru, B. (Ed.) (1982). *The other tongue: English across cultures*. University of Illinois Press.
- Mórtola, G., & Montserrat, M. (2018). La enseñanza del inglés para las grandes mayorías nacionales en Argentina. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, 10(10), 167-191. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RDPL/article/view/22198/21804>
- Mórtola, G., & Montserrat, M. (2019a). La formación de docentes de lenguas extranjeras en la Argentina: aportes para la construcción de un espacio de debate necesario. *Itinerarios educativos*, 12, 11-26. <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Itinerarios/article/view/8821/12328>
- Mórtola, G., & Montserrat, M. (2019b). Una aproximación al campo de los profesionales de lenguas extranjeras en la ciudad de Buenos Aires. *Revista Argonautas*, 9(12), 74-99. <http://fchportaldigital.unsl.edu.ar/index.php/ARGO/article/view/132/68>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2005). *Convención sobre la protección y promoción de la diversidad de las expresiones culturales*. <http://www.unesco.org/new/es/culture/themes/cultural-diversity/cultural-expressions/the-convention/convention-text/>

- Sergeant, P. (2012). The politics and policies of global English. En A. Hewings & C. Tagg (Ed), *The Politics of English: conflict, competition* (pp. 5-30). Routledge.
- Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER). (2019). *Hacia la formulación de políticas lingüísticas al servicio de los objetivos de la universidad argentina*. <http://uader.edu.ar/hacia-la-formulacion-de-politicas-linguisticas-al-servicio-de-los-objetivos-de-la-universidad-argentina/>
- Vaccarezza, L. S. (2006). Autonomía universitaria, reformas y transformación social. En H. Vessuri, (Ed), *Universidad e investigación científica* (pp. 33-49). CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20100614121807/3Leonardo.pdf>
- Woolard, K. (1998). Introduction: language ideology as a field of inquiry. En B. Schieffelin, K. Woolard & P. Kroskrity (Ed.), *Language Ideologies* (pp. 3-47). Oxford University Press.

Estudio de factibilidad para ofrecer un curso en un segundo idioma (inglés): casos de las Facultades de Ingeniería y Artes en la Universidad de Costa Rica (UCR)

Feasibility Study to Offer a Course in a Second Language (English): Cases of Engineering and Arts at the Universidad de Costa Rica (UCR)

Walter Araya-Garita*

Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica

William Charpentier-Jiménez†

Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica

Reporte de caso

Recibido: 24 de junio de 2019 Aceptado: 8 de junio de 2020

* M.Sc. en la Enseñanza del inglés y en Administración universitaria, Universidad de Costa Rica. Docente.

Correo electrónico: walter.arayagarita@ucr.ac.cr ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5340-6384>

† M.Sc. en la Enseñanza del inglés y en Administración universitaria, Universidad de Costa Rica. Docente.

Correo electrónico: william.charpentier@ucr.ac.cr ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8554-7819>

Cómo citar: Araya-Garita, W., & Charpentier-Jiménez, W. (2019). Estudio de factibilidad para ofrecer un curso en un segundo idioma (inglés): casos de las Facultades de Ingeniería y Arte en la Universidad de Costa Rica (UCR). *Matrices en Lenguas Extranjeras*, (13), 236-276. DOI: <https://doi.org/10.15446/male.n13.89351>
Este trabajo se encuentra bajo la licencia Creative Commons Attribution 4.0

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de un diagnóstico acerca de las condiciones institucionales, docentes, estudiantiles y de plan de estudios para analizar la posibilidad de ofertar un curso de la malla curricular en el idioma inglés ubicado en los planes de las carreras de las Facultades de Ingeniería y Artes, en la Sede Rodrigo Facio de la Universidad de Costa Rica (UCR). La investigación, completada durante el segundo semestre del 2016, se ha llevado a cabo dada la necesidad de mejorar la formación profesional con destrezas avanzadas en un segundo idioma (inglés) a estudiantes de educación superior. Se sigue un método cuantitativo en el que se emplea la encuesta electrónica y la entrevista como las principales técnicas para recolectar la información. Los datos demuestran que el 66 % de los directores de las diferentes escuelas ha considerado ofertar un curso de su carrera en inglés, mientras que el 94 % de los estudiantes estaría dispuesto a matricular un curso de su carrera en inglés. En cuanto a los docentes, más del 60 % tiene la capacidad y está anuente a ofrecer cursos de su especialidad en inglés. El estudio concluye que, en su mayoría, tanto directores como estudiantes y docentes apoyarían un cambio curricular de esta naturaleza. Asimismo, la Escuela de Lenguas Modernas estaría dispuesta a apoyar y dar seguimiento a la enseñanza de idiomas a través de este proyecto. También se concluye que el nivel de inglés de la población estudiantil y el aspecto presupuestario son las dos razones principales que pueden obstaculizar esta idea.

Palabras clave: *cambio curricular, educación superior, enseñanza de idiomas, formación profesional.*

ABSTRACT

This article seeks to diagnose the institutional, faculty, student, and curricular conditions to analyze the possibility of offering one course from several majors from the Faculties of Engineering and Arts in English at the Rodrigo Facio campus of the University of Costa Rica (UCR). This study, completed during the second semester of 2016, has been conducted since it has become mandatory to improve students' professional training through advanced skills in a second language (English) in a higher education context. The present study follows a quantitative approach in which the web-based survey and the interview are the main techniques to collect information. The results demonstrate that 66% of chairmen from different majors have considered offering a course from their major in English, while 94% of students will be willing to enroll such course. In terms of professors, more than 60% have the capacity and are willing to teach courses from their specialty in English. This study concludes that most of the chairmen, students, and professors would support this curricular change. Additionally, the School of Modern Languages would support and follow up language instruction through this project. The research also concludes that students' English level and university budget are two of the main reasons that could hinder this idea.

Keywords: *curricular change, higher education, language teaching, professional training.*

ANTECEDENTES

El sistema de educación superior costarricense consta de cinco universidades estatales: la Universidad de Costa Rica, la Universidad Nacional, el Instituto Tecnológico de Costa Rica, la Universidad Estatal a Distancia y la Universidad Técnica Nacional. El ente rector de estas instituciones es el Consejo Nacional de Rectores (CONARE). Además, existen alrededor de 52 universidades privadas, reguladas por el Consejo Nacional de la Educación Superior (CONESUP). Por ende, la oferta académica para los estudiantes es bastante amplia.

Si bien las universidades estatales ofrecen una gran variedad de carreras que elegir, no es suficiente para atender todas las solicitudes y hay estudiantes que no pueden ingresar a ninguno de los programas ofrecidos. Esta demanda insatisfecha es usualmente absorbida por las instituciones de educación superior privadas. Para los fines de esta investigación, se toma como eje principal la oferta académica de cursos de inglés en las instituciones de educación superior públicas.

Dentro del contexto de las universidades públicas se puede ver que varias carreras no ofrecen un programa robusto en inglés. A través de un proyecto financiado por CONARE, la Universidad de Costa Rica (UCR), por ejemplo, imparte cursos bimestrales extracurriculares de manera gratuita a sus estudiantes desde el 2007 (Universidad de Costa Rica [UCR], 2014). Sin embargo, estos cursos son opcionales y no se obtienen créditos en ninguna carrera. Por esta razón, se busca el fortalecimiento de la enseñanza del inglés mediante la puesta en práctica de un plan piloto en las Facultades de Ingeniería y Bellas Artes para impartir cursos de inglés propios de los planes de estudio en este idioma.

Para lograr el fortalecimiento de la enseñanza del inglés, es necesario diagnosticar las condiciones institucionales, docentes, estudiantiles y de plan de estudios. El diagnóstico se ha elabo-

rado siguiendo un método cuantitativo en el que se empleó la encuesta electrónica y la entrevista como las principales técnicas para recolectar la información. Los resultados demuestran un ambiente favorable, dado que la mayoría de los directores (66 %) ya ha considerado la necesidad de impartir cursos que antes se ofrecían solamente en español bajo un nuevo formato en inglés. También se concluye que una gran mayoría del estudiantado (94 %) cursaría una materia de su carrera en inglés. Igualmente, se evidencia que más del 60 % de los docentes tiene la capacidad y la anuencia para ofrecer cursos de su especialidad en inglés. Dentro de las conclusiones, destaca el papel de la Escuela de Lenguas Modernas que serviría de apoyo y garante del cumplimiento exitoso de la propuesta. Entre las mayores limitantes, el nivel de inglés de la población estudiantil y el aspecto presupuestario son dos circunstancias que se deben valorar a fondo al implementar este cambio curricular.

JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA, FORMULACIÓN Y SISTEMATIZACIÓN

Como se mencionó anteriormente, la Universidad de Costa Rica, al igual que las otras universidades públicas, cuenta con cursos de inglés insuficientes. Los que se ofrecen son prácticamente introductorios y no siempre están adecuados a la realidad de las carreras ofertadas. Al hacer un análisis de la composición de cursos y créditos de los diferentes planes de estudio de toda la oferta académica de la UCR se evidencia que la cantidad de créditos para las carreras varía según sea el grado académico: de 60 hasta un máximo de 90 para un diplomado; de 98 a 110 para un profesorado; de 120 a 144 para el bachillerato, y de 150 a 180 para una licenciatura. En general, los cursos de las carreras varían desde un crédito hasta un máximo de ocho créditos. Por ende, el promedio de cursos por plan de estudios para diplomado

es de 25 cursos; en el caso de los profesorados, es de 34; para el grado académico de bachillerato, el número promedio de cursos aumenta a 44 y, en el caso de las licenciaturas, el promedio ronda los 55 cursos. La constitución de estos planes, como se explica más adelante, no contempla un bagaje óptimo para el aprendizaje de una segunda lengua (UCR, 2008). Por ende, este estudio busca presentar una propuesta para fortalecer el desarrollo de la enseñanza de un segundo idioma, en este caso inglés, en la UCR.

La UCR no exige a sus estudiantes obtener formación en idiomas, lo cual representa una gran debilidad para sus egresados en el mercado laboral actual. Según un estudio realizado por el Consejo Nacional de Rectores (CONARE, 2012), solo un 60 % de las personas graduadas de las universidades públicas tienen dominio del inglés. Este dominio se centra en la comprensión de lectura, según las propias respuestas de los encuestados, y muy pocas personas tienen dominio de este idioma a nivel oral. De hecho, solo 67 carreras —compuestas principalmente por bachilleratos— de toda la oferta académica requieren un curso obligatorio de inglés a sus estudiantes como requisito de graduación.

Esta materia se denomina *LM-1030 Estrategias de Lectura en Inglés I* y es ofrecida por la Escuela de Lenguas Modernas. Este curso, como su nombre lo indica, pretende instruir al estudiante en diferentes estrategias de lectura, las cuales pueden ser aplicadas no solo en inglés sino en cualquier otro idioma. Es una materia básica en la que se desarrolla solamente una de las macrodestrezas lingüísticas: la comprensión escrita. Las restantes tres macrodestrezas: comprensión auditiva, producción oral y producción escrita, sin contar con otras microdestrezas como la gramática y la cultura, no son abordadas en este curso ni son requisito de ninguna carrera para optar por un título de grado.

El curso LM-1030 consta de cuatro créditos y seis horas presenciales de clase (UCR, 2009). Además, la oferta semestral de este curso es de alrededor de 400 cupos, mientras que la demanda para ese mismo periodo supera los 800 estudiantes (UCR, 2009). En estas cifras no se cuenta la cantidad de estudiantes totales; en otras palabras, solo se toma en cuenta a los que solicitan el curso pues está en su plan de estudios. Existen otros 4000 estudiantes, la cantidad total de estudiantes admitida por año supera los 6500, que ni siquiera intentan matricular este curso.

Dentro del contexto laboral, las empresas instaladas en Costa Rica buscan personal bilingüe o con formación en un segundo idioma por encima de la formación técnica. El modelo de desarrollo económico de las últimas décadas facilita o premia las zonas francas o conglomerados donde varias transnacionales ubican plantas que asisten a mercados angloparlantes como son los casos de HP, Amazon, y organizaciones de insumos médicos.

PROPÓSITO DEL ESTUDIO

El siguiente trabajo es el resultado de una investigación de tipo cuantitativo que se realizó tanto con estudiantes como con directores de programas a nivel de pregrado de diferentes carreras. El estudio tuvo como propósito principal investigar: 1) las condiciones institucionales, docentes, estudiantiles y de la carrera en cuanto a la posibilidad de ofertar un curso de la malla curricular en inglés ubicado en los planes de las carreras de las Facultades de Ingeniería y Artes en la Sede Rodrigo Facio de la UCR. Para lograr este objetivo se buscó: 1) identificar a todos los profesores exbecarios que realizaron estudios en un país angloparlante durante los últimos 10 años, así como los que se encontraban realizando estudios en el 2016 y que regresaron en los siguientes dos años (2017-2018); 2) identificar a los profesores por unidad académica que cuentan con tres

puntos en idioma inglés para Régimen Académico de la UCR y que no son exbecarios; 3) identificar a los docentes que están en condiciones de impartir un curso de su carrera en inglés; 4) determinar la opinión de los directores de las Unidades Académicas sobre la importancia de implementar un curso de la carrera que ofrece en inglés, y 5) determinar la opinión de los estudiantes de las Unidades Académicas participantes en este estudio sobre la implementación del proyecto de enseñanza de cursos de carrera en inglés.

REFERENTE CONTEXTUAL DEL OBJETO DE ESTUDIO

La Universidad de Costa Rica (UCR) es la institución pública de educación superior más antigua del país. Está organizada por áreas: Artes y Letras, Ciencias Sociales, Salud, Ciencias Agroalimentarias, Ciencias Básicas e Ingeniería. Además, aparte de la Sede Rodrigo Facio, cuenta con diferentes sedes a lo largo del país, como la de Occidente, la del Atlántico, la de Guanacaste, la del Caribe, la del Pacífico, la del Sur y la Interuniversitaria de Alajuela. Como puede observarse, esta Institución de Educación Superior es bastante extensa y esta característica evidencia la heterogeneidad de sus actores. La UCR (2009) ofrece, solo a nivel de grado y pregrado, 13 profesorados, nueve diplomados, 133 bachilleratos y 92 licenciaturas.

El presente proyecto se realizó en la UCR, específicamente en las Facultades de Ingeniería y Bellas Artes de la Sede Rodrigo Facio. En el caso de la Facultad de Ingeniería, se tomaron en cuenta las carreras de ingenierías Eléctrica, Industrial, Mecánica, Civil, Química, Agrícola y Topográfica, así como Arquitectura y Ciencias de la Computación e Informática. En el caso de las Facultad de Bellas Artes, se implementó en Artes Dramáticas, Artes Plásticas, con sus diferentes énfasis, Historia del Arte y Artes Musicales, con sus diferentes énfasis.

Dentro del contexto académico, la UCR cuenta con el recurso humano, de infraestructura y equipo necesario para implementar la propuesta de enseñanza de cursos de carrera de las Facultades de Ingeniería y Bellas Artes en inglés. En cuanto al recurso humano, como se evidencia más adelante, la UCR cuenta con docentes que se han graduado en universidades de habla inglesa u otro idioma. Por otro lado, la distribución de estos docentes en la UCR es bastante equitativa ya que todas las áreas de la universidad han enviado docentes a capacitarse fuera del país. Asimismo, según información suministrada por la Oficina de Asuntos Internacionales de la UCR, esta institución había otorgado, para el periodo de este estudio, 298 becas de posgrado a países donde la instrucción se da en inglés. Es decir, cada uno de estos docentes ha realizado o realiza todos sus estudios de posgrado en inglés (UCR, 2012).

La UCR también realiza pruebas de idioma al personal académico que así lo desea. Estas pruebas otorgan un puntaje que va de un punto a un máximo de tres por idioma. La población que corresponde a los docentes que han obtenido el puntaje máximo otorgado por la Escuela de Lenguas Modernas en cuanto a dominio del inglés debió ser localizada. Se debe recalcar que el puntaje máximo corresponde a tres puntos y lo obtienen aquellas personas que dominen las cuatro macrodestrezas del idioma, lo cual se determina a partir de un examen aplicado por la Escuela de Lenguas Modernas. Por lo tanto, es acertado pensar que la UCR cuenta con toda la plataforma institucional para implementar una política de educación bilingüe.

MARCO TEÓRICO

La enseñanza de inglés en Costa Rica data desde la propia fundación de la Casa de Enseñanza de Santo Tomás en 1814 y que luego pasaría a ser la Universidad de Santo Tomás en 1843.

Según Marín-Arroyo (2013), la formación en inglés está ligada desde sus inicios con la actividad productiva del país. Ya para el año 1820, estando las exportaciones de café completamente consolidadas, se inicia el auge por el aprendizaje del inglés. Un aspecto interesante de rescatar es que en esa etapa los estudiantes de inglés pertenecían a una élite económica y dominante de la época. Se deben tener en cuenta diferentes factores de índole comercial, político y cultural para entender los inicios de la enseñanza de este idioma en nuestro país. Marín-Arroyo (2013) menciona que el contexto de las primeras exportaciones de café hacia Inglaterra, la consolidación de los Estados Unidos como potencia mundial y su gran influencia en nuestro territorio produjeron el surgimiento de un importante intercambio comercial y cultural entre ambos países. Otro aspecto enfocado más a nuestro país es la construcción del ferrocarril al Atlántico y, por ende, las primeras exportaciones de banano. Como puede observarse, todos estos factores son el primer motor para impartir clases de inglés en nuestro país y están marcados por elementos que dominaban la sociedad de ese momento, mitad del siglo XIX, y su objetivo principal era fomentar el desarrollo económico de la incipiente Costa Rica, siendo el estudio de técnicas de traducción fundamental en este periodo.

En la actualidad, la situación de la enseñanza de inglés mantiene el mismo denominador y es la influencia comercial la que determina el tipo de metodología a seguir. Esta situación no solo está presente en Costa Rica si no que se refleja en otros países latinoamericanos. En Colombia, por ejemplo, se encuentra que, a mayor nivel educativo, la aspiración salarial esta correlacionada con el dominio de una segunda lengua (Núñez, Téllez, & Monroy, 2019). Para lograr más empleos mejor remunerados, Costa Rica ha procurado incentivar políticas económicas tanto a nivel local como internacional. Hernández-Herrero (2007)

Menciona que este país se encuentra en un contexto de libre comercio, situación que hace propicia la venida de muchas empresas transnacionales e incluso nacionales que requieren contratar en gran medida personal completamente bilingüe. De igual forma expresa que «la prioridad en este momento es el inglés ya que se ha convertido en una segunda lengua» (Hernández-Herrero, 2007, p. 13) y que la nueva tendencia debería ser impartir cursos de idioma con fines específicos o ESP (por sus siglas en inglés). Igualmente, manifiesta el autor que este nuevo enfoque es esencial para garantizar un buen desempeño de cualquier persona en un segundo idioma.

Existe una similitud con lo expresado por Marín-Arroyo (2013), ya que Hernández-Herrero (2007) considera que el estudiante debe ser el punto de partida para enseñar inglés. De igual manera concuerdan Manley-Baeza, Quesada-Chávez y Zamora-Cortez (2019), quienes manifiestan que las estrategias de aprendizaje deben ser acordes con las que los estudiantes vivirán en sus trabajos. Por ende, los estudiantes tendrán una actitud positiva hacia la lengua, lo cual es de vital importancia para facilitar su aprendizaje (Escalera-Chávez, García-Santillán, & Santana-Villegas, 2016).

Gómez-Paniagua (2016) manifiesta que los estudiantes tienen una fuerte motivación instrumental e integrativa hacia el aprendizaje del inglés, ya que este les posibilitará acceder a mejores oportunidades laborales. En otras palabras, todas las decisiones en relación con contenidos y metodología deben estar basadas en las razones del estudiante para aprender.

Las organizaciones en la actualidad requieren de personal profesional más capacitado tanto a nivel técnico como en un segundo idioma. Para Hernández-Herrero (2007), las compañías requieren capital humano que hable, lea y escriba al menos una segunda lengua, especialmente inglés y en menor

medida portugués, sin mencionar el auge de idiomas como el chino mandarín. Este requisito consiste en que las personas dominen un nivel lingüístico intermedio, alto o avanzado para que puedan desempeñarse con éxito en áreas como el servicio al cliente, contabilidad, administración de negocios en diferentes énfasis, ingeniería en sistemas, ingeniería de *software*, ingeniería industrial y finanzas entre otros. La misma investigadora agrega que, según las proyecciones de la Coalición de Iniciativas para el Desarrollo (CINDE) para el 2007, la cifra de puestos vacantes para el personal bilingüe solamente en el área de servicios era de 7 000. Para el año 2019, CINDE reporta la creación de 16 718 nuevos puestos de trabajo, quedando más de 6 000 nuevos puestos vacantes (CINDE, 2109). Como se puede observar, la cantidad de empleos ha crecido en los últimos cinco años con la llegada al país de otras transnacionales como es el caso de Amazon que se instaló en Costa Rica en el 2010. De acuerdo con Barquero (2013), esta compañía contrató 700 nuevas personas en el 2013 y, con esto, se convirtió en una de las diez primeras empresas empleadoras del país con más de 2 000 empleados directos y, según estudios de CINDE, genera igualmente más de mil trabajos remotos, la mayoría fuera de la Gran Área Metropolitana y con una empleabilidad del 50 % para mujeres (CINDE, 2109).

Uno de los problemas de la falta de personal calificado en la actualidad es la imposibilidad para las empresas de llevar a cabo transacciones óptimas, lo que también es un inevitable obstáculo para el adecuado crecimiento y desarrollo de la economía costarricense. Al respecto, Álvarez-Zapata y Hernández-Romero (2019) manifiestan que saber una segunda lengua favorece a los profesionales que la dominan, haciéndolas sobresalir frente a otros profesionales y abriéndoles más puertas en el ámbito laboral. El país se encuentra en una posición de desventaja competitiva con otros países bilingües como lo son la India y Malasia, que

logran atraer mayor capital extranjero por ser países con mano de obra calificada y que, al mismo tiempo, dominan un segundo idioma. El escenario costarricense refleja esta situación. En su artículo, Hernández-Herrero (2007) cita que en ese mismo año quedaron vacantes alrededor de 2 000 puestos de trabajo debido a que los empleadores no encontraron personal que tuviera un adecuado dominio del inglés.

Por otro lado, Navarro-Ramírez y Piñeiro-Ruiz (2009) coinciden en que Costa Rica se ha convertido en un centro de atracción de gigantes empresas transnacionales dentro de las cuales citan a INTEL, Hewlett Packard, Fujitsu, Sykes, Western Union y otras que dan empleo a unos 20 000 jóvenes bilingües. Para el entonces ministro de Educación, señor Leonardo Garnier (citado por Navarro-Ramírez & Piñeiro-Ruiz, 2009):

en la era de la globalización, el mundo ha diluido sus fronteras generando una mayor integración e interdependencia entre diferentes culturas, costumbres e idiomas, y ello conduce a Costa Rica a enfrentar diversos retos; uno de estos es el desarrollo de las competencias bilingües. Además, precisa que mejorar la capacidad de comunicación multilingüe impacta positivamente la agenda de competitividad del país y su economía, al tiempo que ofrece ventajas a nivel de acceso a la educación, la cultura, la convivencia, la diplomacia y otras relaciones internacionales. (p. 133)

Varios investigadores han mencionado la importancia de preparar mejor a los estudiantes. Por ejemplo, tanto Hernández-Herrero (2007) como Navarro-Ramírez y Piñeiro-Ruiz (2009) concuerdan en la necesidad urgente del país de profesionales bilingües. Estas últimas autoras señalan datos presentados por la Unión de Cámaras y Asociaciones del Sector Empresarial, en los que se reflejan los diferentes factores que influyen a la

hora de contratar a personal nuevo. Destacan, por supuesto, la experiencia y el grado académico como los dos factores más importantes. Sin embargo, en un tercer puesto de seis posibles aparece el dominio del inglés. Pérez y Sola (2004) manifiestan que el bilingüismo está ligado al éxito educativo, laboral y social. A nivel europeo, Alcón-Soler (2011) señala que el dominio de idiomas es el principal obstáculo de los estudiantes de universidades europeas para participar en programas internacionales de movilidad estudiantil y luego para incorporarse al mercado laboral.

La universidad y sus enseñanzas se transforman para responder mejor a las expectativas de la sociedad. Ferrer y Pelekais (2004) mencionan que «hay tres aspectos claves que determinan la posición estratégica de la educación superior en la sociedad contemporánea y su funcionamiento interno, los cuales son la pertinencia, calidad e internacionalización» (p. 23). La pertinencia no solo se debe discutir con los empleadores y la realidad del panorama social y laboral; se debe trabajar de la misma manera a nivel interno de la institución de educación superior, pues es conocido que los cambios curriculares, algunas veces, son lentos para ser implementados. Sin embargo, estos cambios son necesarios, pues si la universidad no se transforma paralelamente con el contexto, la universidad no es pertinente.

Otro aspecto importante en el que se subraya la necesidad de implementar una educación superior bilingüe es la internacionalización de la institución, por medio de redes, becas, pasantías o cualquier otra experiencia de cooperación. Finalmente, aún es necesario ampliar la cobertura para solventar la demanda insatisfecha que se ha venido presentando en los últimos años, si bien existen datos que presentan:

la excelente calidad de los cursos de inglés provistos por el gobierno, las universidades y otras instituciones privadas

en todo el país y que han colocado a Costa Rica en el cuarto lugar en Latinoamérica en la prueba toeic (con una nota de 687) y segunda en la prueba toefl ibt (con una nota de 91), ambos en el 2015. (CINDE, 2017, p. 5)

A pesar de esta visión, los directivos universitarios no pueden olvidarse de los diferentes niveles de gestión para la administración del currículum presentados por Arroyo-Valenciano (2009). El primero corresponde al nivel normativo, que tiene como fin la estrategia de intervención en la comunidad política. En un segundo ámbito, nos encontramos con el nivel prescriptivo, que tiene como fin buscar la manera de estructurar el currículum como estrategias de intervención de la comunidad política. Otro de los niveles es el ejecutivo, que busca dirigir y desarrollar el currículum como estrategia de intervención de la comunidad política. Este es el escenario burócrata del que se hablaba anteriormente, que debe cumplir su función y no debe convertirse en un obstáculo de la administración.

Por ende, es imprescindible tomar en cuenta los diferentes actores universitarios a la hora de implementar acciones. Alcón-Soler (2011), por ejemplo, señala que, sin la participación de los agentes universitarios —como lo son en nuestro caso, el Consejo Universitario, la Asamblea Colegiada Representativa, y las Asambleas de Escuela o Facultad, el cuerpo docente y los estudiantes—, no es posible avanzar en la dirección adecuada. En otras palabras, la implementación de nuevas políticas y cambios debe ser consensuada, y debe prevalecer el beneficio de la institución a favor de los estudiantes y de la sociedad.

Además, otros autores como España (2010), quien en cierto modo puede verse en una posición más radical, proponen que la enseñanza de inglés en cualquier universidad debe ser parte de las intenciones de la formación que la misma universidad

se imponga. Por el contrario, no solo debe supeditarse a las crecientes presiones del mercado laboral. Esta autora manifiesta lo siguiente:

Los centros de educación universitaria están llamados a nutrir su currículo enlazando al idioma inglés con el resto de los elementos que lo integran y hacen de este modelo de planificación de la formación universitaria el camino que conduce a atender las actuales exigencias de la sociedad del conocimiento. (p. 25)

Por su parte, Alcón-Soler (2011) considera que los idiomas no pueden tratarse de manera aislada. Además, agrega que, en una universidad multilingüe, las diferentes áreas académicas deben marcar las diferentes competencias lingüísticas que se deben alcanzar en los estudios de los que son responsables, así como participar en el diseño de acciones que respondan a las necesidades académicas y profesionales de los estudios. Hamel (2003) advierte que en algunos lugares se pretende fomentar una posición de un multilingüismo *de facto* (que concibe la pluralidad de lenguas como problema). Sin embargo, la visión plurilingüe, aparte de conllevar al logro de las habilidades lingüísticas citadas por Alcón-Soler (2011), debe concebir la diversidad lingüística como un recurso enriquecedor de la zona geográfica donde se pretenda implementar. No se trata de desvirtuar el alcance de una segunda lengua sobre la autóctona, sino de integrar ambas y potenciar las posibilidades de cada una de ellas.

Una de las posibles soluciones para las universidades es adoptar una mayor participación del sector empleador, tal y como lo expone Alcón-Soler (2011); asimismo, esta autora señala que «la oferta académica de las lenguas debe incidir en el uso de los idiomas, especialmente el inglés, en las exposiciones orales, el debate, el uso de las tecnologías virtuales, el trabajo en grupo y

la red» (p. 20). Además, indica que las universidades tienen en los cursos optativos una posibilidad para ofrecer cursos en un segundo idioma. Para la autora, uno de los cursos del plan de estudios de la carrera debería ser en inglés y el otro en cualquier otro idioma europeo. Expone ejemplos exitosos de instituciones que ya implementaron en menor escala esta práctica y lo hicieron con lenguas regionales como el catalán. La Universitat Jaume I, por ejemplo, ofreció un curso en catalán por la mañana, junto con un curso en español en la tarde para estudiantes de la carrera de Derecho. De esta forma, el fomento del catalán quedó garantizado.

La calidad de los docentes es otra de las principales preocupaciones. Para Hernández-Herrero (2007), la situación con los docentes está muy clara: deben poseer conocimientos avanzados del idioma; deben estar capacitados para diseñar nuevos cursos de inglés con fines específicos y de crear materiales para cada contexto en particular; deben ser capaces de transmitir conocimientos en las cuatro macrodestrezas de la enseñanza de un idioma; deben ser capaces de enseñar cultura, por ende, deben tener una sensibilidad cultural del idioma en el cual enseñan, y deben ser capaces de realizar investigaciones dentro del aula para tomar decisiones acertadas en el proceso de enseñanza de esta segunda lengua. Para Lindholm-Leary (2001) contar con:

profesionales cualificados que poseen la preparación lingüística adecuada junto al conocimiento de técnicas y estrategias específicas para la enseñanza de idiomas y contenidos, son requisitos indispensables para que los alumnos reciban una instrucción estimulante que les ayude a progresar en la lectoescritura en dos idiomas. (p. 7)

Este cuerpo docente sirve de garante al quehacer académico de las instituciones de educación superior.

La búsqueda del bilingüismo o plurilingüismo no es una meta exclusivamente costarricense. Diversos países han buscado establecer programas que incentiven el aprendizaje de una segunda lengua, siendo el inglés la de mayor popularidad. Si bien es cierto que estos programas se han enfocado, al igual que en Costa Rica, en la enseñanza de un segundo idioma en la educación básica y diversificada, la implementación y las posibles dificultades son similares (Ramos, 2007).

MARCO METODOLÓGICO

Tipo de investigación

El diseño de esta investigación está concebido bajo el paradigma cuantitativo, que se fundamenta en la recolección y análisis de datos numéricos para describir, explicar, predecir o controlar variables de interés para la investigación (Mertler, 2019; Gay, Mills, & Airasian, 2009). El diseño que se utilizó en esta investigación correspondió a un estudio transversal, ya que permite recolectar información en un momento determinado y busca medir actitudes o prácticas presentes (Creswell & Guetterman, 2019). Para la recolección de datos se utilizó la encuesta.

Lugar y participantes de la investigación

El estudio se realizó en la Universidad de Costa Rica, Sede Rodrigo Facio. La Sede Rodrigo Facio es la primera y más grande de las sedes de la universidad y también se conoce como Sede Central. El estudio se llevó a cabo durante el segundo semestre del 2016 y participaron las Facultades de Ingeniería y Bellas Artes. En el presente estudio tanto estudiantes como docentes y directores de cada carrera en estas facultades fueron parte de esta investigación.

En total, se contactó a 251 docentes tanto en propiedad (Régimen Académico) como interinos, de los cuales se obtuvieron 122 respuestas. Solo se tomaron en cuenta aquellos profesores que habían logrado obtener tres puntos en idioma en Régimen Académico (equivalente a un C1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas). Se prefirió el instrumento de encuesta electrónica, y los correos electrónicos fueron proporcionados por cada escuela.

Igualmente, se contó con la colaboración de los doce directores previstos para el estudio: nueve de la Facultad de Ingeniería y tres de la Facultad de Bellas Artes. En este caso, se elaboró una entrevista semiestructurada y se programaron citas con cada uno de ellos. Las entrevistas tuvieron una duración promedio de 30 minutos.

Por último, se analizó una muestra de estudiantes de pregrado, quienes representan al movimiento estudiantil. Al igual que en el caso de los docentes, se favoreció la encuesta electrónica. Para obtener los correos de los estudiantes, se contactó en primera instancia a las asociaciones de estudiantes de cada escuela participante. Después de explicar el proyecto y presentar los permisos correspondientes, las asociaciones produjeron un listado de 120 estudiantes con sus correos electrónicos. De un total de 120 encuestas enviadas, se obtuvo una respuesta de 84 encuestas procesadas.

RECOLECCIÓN DE DATOS

Los instrumentos utilizados para recopilar información en la presente investigación fueron elaborados por los propios investigadores y el objetivo de estos fue conocer la percepción de las poblaciones sobre la viabilidad de ofrecer cursos de carrera en inglés. Para tales fines se elaboraron tres instrumentos: uno correspondió a una entrevista semiestructurada; los otros fueron

encuestas por medio electrónico. Para la aplicación de cada instrumento se solicitaron los permisos correspondientes y se elaboró un consentimiento informado de acuerdo con las normas universitarias.

Entrevistas semiestructuradas

El primer instrumento se aplicó a los 12 directores de las unidades académicas de las Facultades de Artes e Ingeniería. La información que se deseaba obtener estaba relacionada con la percepción que tienen estas personas como responsables de las diferentes escuelas sobre la idea de implementar uno o más cursos de las carreras que ofrecen en inglés. Para esto, se empleó una entrevista semiestructurada con el fin de conocer la posición, fortalezas y debilidades, posible recurso humano disponible y viabilidad de la propuesta. A lo largo del estudio, se hizo una entrevista semiestructurada a cada uno de los doce directores. Todas las entrevistas fueron tomadas en cuenta para la elaboración de datos.

Cuestionarios en línea

El segundo instrumento se aplicó a 251 docentes de manera electrónica. Cuatro instrumentos fueron descartados por estar incompletos. En total, se recibieron y procesaron 122 respuestas. El cuestionario se dividió en dos secciones. La primera sección enfatizó preguntas cerradas de corte demográfico y académico, donde se buscó conocer información como grado académico, especialidad, cantidad de publicaciones o ponencias en inglés y la disposición a ofrecer cursos de su especialidad en inglés. La segunda sección se enfocó en conocer, desde la visión del cuerpo docente, cuáles cursos se podían ofrecer en inglés y las razones para ofrecer o no un curso en inglés, las dificultades de esta propuesta y las posibles ventajas a nivel personal, institucional y estudiantil.

El tercer instrumento se envió a 120 estudiantes de manera electrónica. En total, se recibieron y procesaron 84 respuestas. Al igual que el instrumento aplicado a profesores, este siguió un modelo de cuestionario electrónico dividido en dos secciones. La primera sección se centró en preguntas cerradas de corte demográfico y académico. La información recolectada corresponde a la carrera base (los estudiantes pueden llevar dos carreras simultáneas), año de la carrera en que se encuentra, género, edad y colegio de procedencia (bilingüe y no bilingüe). La segunda sección se enfocó en conocer cuáles cursos consideraban los estudiantes que se podían ofrecer en inglés, las razones para ofrecer o no un curso en inglés, y las posibles facilidades que encontrarán para matricular un curso de su carrera en inglés.

RESULTADOS

Profesores con tres puntos en idioma inglés en Régimen Académico de la UCR

La Oficina de Régimen Académico del Centro de Evaluación Académica facilitó un listado con la cantidad de docentes que poseen tres puntos en idioma inglés. Según el Reglamento de Régimen Académico y Servicio Docente de la Universidad de Costa Rica (1982), los docentes que cuentan con tres puntos en algún idioma son aquellos que poseen dominio completo de comprensión y producción en el mismo.

Se trata de 78 docentes, de un total de 251, que potencialmente pueden dar sus cursos en inglés. Las carreras de ingeniería son las que poseen más docentes en esta categoría; sin embargo, en este listado encontramos que únicamente la Escuela de Ingeniería Topográfica no posee docentes con tres puntos. Por su parte, en el área de Artes, la información es bastante homogénea, en donde sobresale la Escuela de Artes Musicales con 12 docentes.

En el siguiente cuadro se ilustra la cantidad de docentes por escuela con tres puntos en idioma inglés.

TABLA 1. *Cantidad de docentes con tres puntos en idioma inglés por escuela.*

| Unidad académica | Cantidad de docentes |
|---|----------------------|
| Escuela de Artes Dramáticas | 3 |
| Escuela de Artes Musicales | 12 |
| Escuela de Artes Plásticas | 6 |
| Escuela de Ingeniería Topográfica | 0 |
| Escuela de Arquitectura | 7 |
| Escuela de Ciencias de la Computación e Informática | 10 |
| Escuela de Ingeniería Agrícola | 6 |
| Escuela de Ingeniería Civil | 13 |
| Escuela de Ingeniería Eléctrica | 12 |
| Escuela de Ingeniería Industrial | 3 |
| Escuela de Ingeniería Química | 3 |
| Escuela de Ingeniería Mecánica | 3 |
| Total | 78 |

Fuente: Archivos Oficina de Régimen Académico

Exbecarios de la Oficina de Asuntos Internacionales

Además de los docentes en Régimen Académico, se solicitó información a la Oficina de Asuntos Internacionales sobre docentes que han realizado estudios de maestría o doctorado en universidades angloparlantes durante los últimos diez años.

Al analizar la información suministrada por la oficina antes mencionada, nos encontramos con que la mayoría de docentes que hicieron este tipo de estudios ya se encuentra dentro del listado brindado por la Oficina de Régimen Académico. Sin embargo, existe un grupo adicional de docentes —que puede ser considerado pequeño en comparación con el grupo anterior— que no tiene tres puntos en inglés en Régimen Académico. En la siguiente tabla se detalla esta información:

TABLA 2. *Cantidad de docentes por unidad académica que realizaron estudios en universidades angloparlantes en los últimos 10 años y no están en Régimen Académico*

| Unidad académica | Cantidad de docentes |
|---|----------------------|
| Escuela de Artes Dramáticas | 0 |
| Escuela de Artes Musicales | 0 |
| Escuela de Artes Plásticas | 0 |
| Escuela de Ingeniería Topográfica | 0 |
| Escuela de Arquitectura | 1 |
| Escuela de Ciencias de la Computación e Informática | 0 |
| Escuela de Ingeniería Agrícola | 0 |
| Escuela de Ingeniería Civil | 3 |
| Escuela de Ingeniería Eléctrica | 3 |
| Escuela de Ingeniería Industrial | 1 |
| Escuela de Ingeniería Química | 0 |
| Escuela de Ingeniería Mecánica | 1 |
| Total | 9 |

Fuente: Oficina de Asuntos Internacionales

Opinión de los directores de unidades académicas

El primer grupo que se analizará corresponde a los directores de las unidades académicas en la Facultad de Bellas Artes. En primera instancia se les consultó acerca de su percepción sobre la idea de implementar en inglés un curso de la carrera. Las doce respuestas obtenidas, correspondientes a los doce diferentes directores, son bastante positivas. La totalidad concuerda en que de una u otra manera se debe incluir el idioma inglés como parte obligatoria de los planes de estudio. A continuación, se describen los resultados en detalle de esta población en particular.

a. Facultad de Bellas Artes

Los tres directores de las carreras que pertenecen a la Facultad de Bellas Artes afirman que la idea es positiva. Además, manifiestan que los empleadores de los futuros graduados tomarán en cuenta la preparación de estos estudiantes. Por ejemplo, en el caso de la Escuela de Artes Dramáticas, los y las estudiantes tienen la posibilidad de trabajar en películas estadounidenses realizadas en el país.

Por otro lado, el director de Artes Plásticas concuerda en que la propuesta tiene varios beneficios como una mayor demanda de graduados por parte del mercado laboral. Se cita específicamente el caso de los diseñadores gráficos, quienes se desenvuelven en un ambiente meramente transnacional.

El director de la Escuela de Artes Musicales considera que, además de los estudiantes, los docentes son una población que obtiene insumos positivos de manera directa con esta propuesta. Agrega que hay mucha bibliografía que no se publica en español, por lo que los estudiantes y docentes tendrán fuentes de información completamente actualizadas.

b. Facultad de Ingeniería

Esta facultad está compuesta por nueve unidades académicas, de las que seis directores manifiestan estar completamente de acuerdo con esta propuesta, mientras que los restantes tres manifiestan dudas en cuanto a la viabilidad política o presupuestaria con respecto a implementar esta iniciativa en sus unidades.

Los líderes de estas seis unidades académicas mencionan que existen diferentes ventajas para implementar esta propuesta. Entre las que ellos destacan, podemos citar la variedad y cantidad de docentes que dominan el inglés, las publicaciones que han desarrollado en esta segunda lengua, la literatura que se encuentra en este idioma, el posible acompañamiento de la Escuela de Lenguas

Modernas, el posible intercambio de estudiantes y la imagen que se proyectará hacia la sociedad, principalmente los empleadores.

Algunos de los directores mencionaron que esta idea ya ha sido considerada y que esperan ponerla en práctica a la mayor brevedad posible. Tal es el caso de la Escuela de Ingeniería Industrial, Ingeniería Agrícola, Ingeniería Química, Ingeniería Mecánica e Ingeniería Civil. En las restantes cuatro ingenierías (Eléctrica, Topográfica, Arquitectura e Informática) nunca han pensado en ofrecer cursos de la carrera en inglés. La siguiente figura ilustra esta situación.

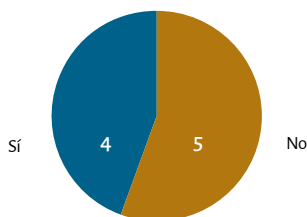


Figura 1. ¿Han pensado en ofrecer cursos de carrera en inglés?

Fuente: elaboración propia

Si bien poco menos de la mitad de los directores no había pensado en un plan similar, una vez presentado el proyecto se abren posibilidades para su implementación. Por un lado, las direcciones que muestran ciertas dudas hacia este proyecto consideran que ante todo debe haber una transición y el proyecto se debe implementar de forma sistemática, pues en algunas carreras como, por ejemplo, Ingeniería Topográfica, son muy pocos los docentes que han estudiado fuera del país. Por otro lado, el mercado laboral no es tan amplio en cuanto a oportunidades en inglés para esta carrera.

En la Escuela de Arquitectura ven como principal debilidad el nivel de competencia en inglés de sus estudiantes, los cuales,

según la administración, es básico. Por último, en la Escuela de Ciencias de la Computación e Informática se observa renuencia al proyecto desde la respuesta de su director, pues existen diversos actores en su puesta en marcha (estudiantes, docentes, administrativos) que complicarían su implementación. La viabilidad política es un aspecto en contra para llevar a cabo esta propuesta.

A los directores de las unidades académicas en estudio se les consultó si veían algunos profesores capaces de ofrecer los cursos en inglés. La mayoría, 10 de 12, afirman que sí existe suficiente recurso humano, mientras que en Ingeniería Civil e Ingeniería Topográfica no se contaba con información al respecto. El director de la Escuela de Ingeniería Civil afirmó que, si bien es cierto que desconoce algún número aproximado, sí existen docentes capaces de hacerlo (aproximadamente un 25 % del total de la población docente). Los restantes directores sí se atrevieron a dar un número de docentes que creen que pueden ofrecer lecciones en inglés. Esta información se detalla en la figura 2. Adicionalmente, los directores encuestados consideran que se debe ampliar la cantidad de personal para impartir de manera óptima los nuevos cursos. Consideran que la Vicerrectoría de Docencia deberá aportar tiempos docentes proporcionales a la cantidad de cursos ofertados para tal fin. Finalmente, los directores manifestaron que se debe incentivar a los docentes que participen en este proyecto con puntaje adicional en el Régimen Académico de la universidad.

Los directores también afirman que los docentes que pueden ser parte de este proyecto son aquellos que han realizado estudios de posgrado en universidades angloparlantes. Además, los directores afirman que inclusive varias escuelas hacen esfuerzos de manera individual y buscan alianzas con universidades estadounidenses a donde envían a los docentes a realizar pasantías y,

cuando regresan, tienen un nivel adecuado para ofrecer el curso de su especialidad en inglés.

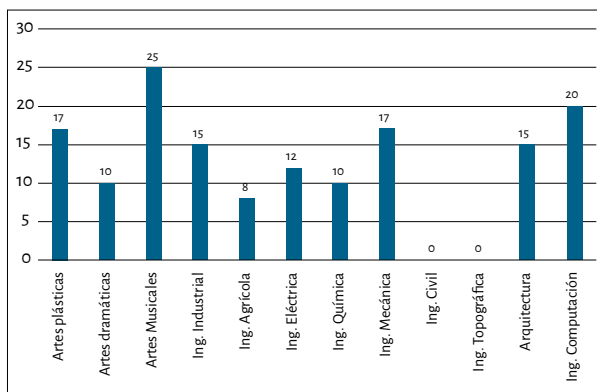


Figura 2. Cantidad de docentes que, según los directores, pueden ofrecer cursos de carrera en inglés.

Fuente: elaboración propia

Como se ha mencionado, varios de los directores consultados ven como una posible desventaja para implementar este proyecto el nivel de dominio lingüístico en inglés que poseen los estudiantes. Sin embargo, consideran que, en la mayoría de los casos, siempre van a existir dos grupos extremos: uno, el grupo de estudiantes que domina de buena manera inglés; otro, con un nivel nulo o básico. En muchos casos, los directores afirman que desde ya les dan a los estudiantes bibliografía variada en este idioma y hasta el momento esta práctica no se ha cuestionado. La principal preocupación de los directores es que un grupo de estudiantes se sienta discriminado. La mayoría coincide en que se les debe aplicar una prueba para medir el nivel del idioma. Esta práctica, manifiestan, debe ser aplicada por la Escuela de Lenguas Modernas.

Escuela Lenguas Modernas

Una de las partes involucradas en este proyecto es la Escuela de Lenguas Modernas. Ante este escenario, se contactó en primera instancia a la directora de esta unidad académica con el fin de conocer su opinión y la viabilidad del proyecto. La idea la considera como innovadora y bienvenida. Ella creó que se debe establecer un curso que permita guiar y ayudar a los docentes a ofrecer cursos de carrera en inglés. Este tipo de proyecto lo considera también beneficioso, pues ubica a la unidad académica en una posición estratégica dentro de la universidad y abre espacio en un nuevo campo de enseñanza de idiomas, que no ha sido desarrollado en la Universidad de Costa Rica.

Asimismo, la directora considera como desventajas el tema presupuestario en general y la viabilidad política dentro de las escuelas que piensen implementar esta idea. No obstante, la demanda del mercado laboral y el crecimiento profesional y académico de los docentes quienes formen parte de la propuesta pueden balancearla para que se convierta en realidad.

Docentes

Los docentes de las escuelas que forman parte de este estudio fueron contactados primero por medio de la anuencia de los directores y a partir de ahí se envió un instrumento a sus correos electrónicos. Se obtuvieron 126 respuestas de un total de 251 docentes contactados, de las cuales cuatro no fueron tabuladas pues no respondieron a la totalidad de la encuesta. Las Escuelas de Ingeniería Industrial, Ingeniería Civil, Artes Musicales y Artes Plásticas no tienen representación en los resultados, pues los docentes no contestaron. En los casos de las escuelas de la Facultad de Ingeniería, esta situación obedece a que los directores no facilitaron los datos de los docentes, mientras que en las otras dos escuelas ningún docente contestó.

Una vez tabulados los datos suministrados por los 122 docentes, nos encontramos con que 63 docentes realizaron sus estudios de grado o posgrado fuera de Costa Rica. Esta cantidad representa 51,6 % de la muestra total de docentes. Además, un 57,3 % del total de esas muestras tiene de 0 a 10 años de experiencia universitaria, mientras el restante 42,6 % tiene más de 11 años de experiencia en las aulas de instituciones de educación superior.

TABLA 3. *Resumen de las respuestas de la población docente.*

| Lugar de graduación | | Experiencia docente en años | | | Actitud para ofrecer cursos de carrera en inglés | | Cantidad de publicaciones en idioma inglés |
|---------------------|------------|-----------------------------|--------|---------|--|----|--|
| Costa Rica | Extranjero | 0 a 3 | 4 a 10 | + de 10 | Si | No | |
| 59 | 63 | 26 | 44 | 52 | 76 | 46 | 527 |

Fuente: elaboración propia

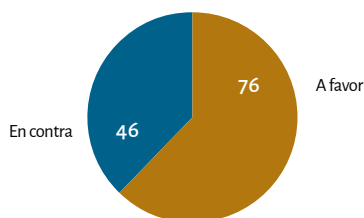


Figura 3. Cantidad de docentes anuentes a ofrecer cursos de carrera en inglés.

Fuente: instrumento aplicado a docentes, 2016

La producción académica en inglés se presenta en siete de las ocho escuelas de los docentes que respondieron para efectos del presente estudio. Únicamente en la Escuela de Topografía no se encontraron docentes con ponencias o publicaciones en este

idioma. En las restantes siete unidades académicas, el número es de 527 producciones académicas o profesionales en idioma inglés. Finalmente, un 60 % de los docentes está de acuerdo en dar alguna de sus clases en inglés. En la figura 3 ilustramos los resultados.

Estudiantes

Cantidad total de estudiantes

Los estudiantes encuestados fueron 84 de un total de 120. Encontramos respuestas de estudiantes por medio de la asociación de estudiantes o al visitar diferentes grupos. Los estudiantes de la Escuela de Artes Plásticas no forman parte de este estudio debido a que no se les pudo contactar, a pesar de diferentes esfuerzos para contar con una muestra de este conjunto de estudiantes. A continuación, se ilustra la cantidad de estudiantes participantes por Escuela.

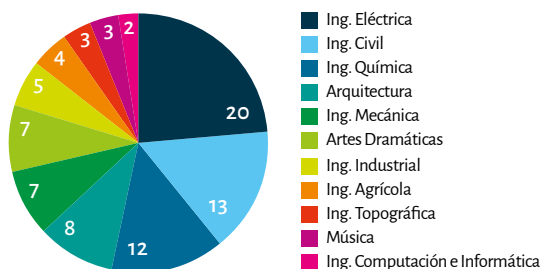


Figura 4. Cantidad de estudiantes por escuela que respondieron la encuesta.

Fuente: elaboración propia

Disposición para matricular cursos en inglés

Se consultó a los estudiantes sobre si tenían la disposición de matricular cursos de sus carreras que se ofrecieran en inglés. En la figura 5 se detallan las respuestas.

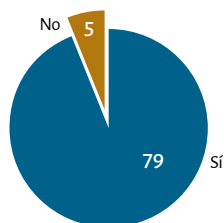


Figura 5. Disposición de los estudiantes para matricular cursos en inglés.

Fuente: instrumento aplicado a estudiantes, 2016

Como puede observarse, 79 estudiantes (94 %) manifiestan estar de acuerdo en matricular cursos de sus respectivas carreras en inglés. Solo cinco estudiantes (6 %) del total de la población en estudio están en desacuerdo con esta propuesta.

Dificultades

A los estudiantes se les consultó por posibles dificultades que pueden encontrar a la hora de implementarse esta propuesta. En la figura 6 se detallan sus respuestas.

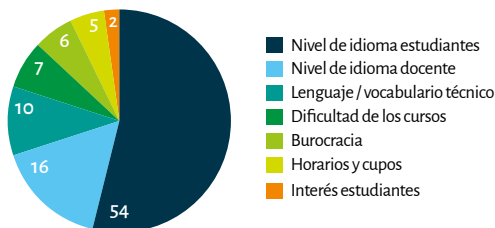


Figura 6. Principales dificultades según los estudiantes para que en la Universidad de Costa Rica se ofrezcan cursos en inglés.

Fuente: elaboración propia

Como puede observarse en la figura 6, la principal dificultad según los estudiantes tiene que ver con su nivel de inglés (n = 64, 54 %). Un segundo grupo en importancia de acuerdo

con la percepción de los estudiantes es el nivel de idioma de los docentes ($n = 19$, 16 %). Es importante aclarar que a los alumnos nunca se les comunicó que los únicos docentes que se considerarían para este proyecto son aquellos que tienen tres puntos en idioma inglés o que se graduaron de universidades angloparlantes.

Cursos

Debido a que cada carrera ofrece cursos particulares de su disciplina, se les consultó a los estudiantes cuáles cursos propios de su plan de estudios consideraban que se podían ofrecer en inglés. En algunos casos, una parte de la población veía factible la implementación de una oferta en inglés de todos los cursos. Otra parte de la población listó cursos en específico, mientras que solo una persona consideró que ningún curso se debería ofrecer en inglés. La tabla 4 presenta todos los resultados por escuela.

TABLA 4. *Cursos que se pueden ofrecer en idioma inglés según la población estudiantil*

| Ingeniería Industrial | | Computación e Informática | |
|------------------------------|-----|-------------------------------|-----|
| Todos | (3) | Introducción a la computación | (3) |
| Seminarios | | Todos | |
| Logística | (2) | | |
| Administración financiera | | | |
| Ingeniería Topográfica | | Ingeniería Mecánica | |
| Introducción a la ingeniería | | Instrumentación | |
| Diseño de vías | | Introducción | (3) |
| Dibujo para topografía | | Todos | (4) |
| Topógrafos | | Refrigeración | |
| Proyecto de graduación | | Transferencia de Calor | |
| Ninguno | | Metalurgia | |
| Prácticas | | | |

| Arquitectura | Ingeniería Eléctrica |
|---|---|
| Fundamentos de geometría y trigonometría | Electrónica (4) |
| Geometría descriptiva | Circuitos digitales (3) |
| Fundamentos de diseño I y II | Máquinas eléctricas (2) |
| Teoría e historia de la arquitectura (6) | Todos (9) |
| Curso de representación tridimensional | Responsabilidades en el ejercicio profesional |
| Teoría urbana | Diseño eléctrico industrial |
| | Curso de arte |
| | Humanidades |
| | Cursos de I y II año |
| | Circuitos lineales I (2) |
| | Teoría Económica |
| | Responsabilidad en el ejercicio profesional |
| Ingeniería Civil | Ingeniería Química |
| Humanidades | Cursos Introductorios |
| Comunicación técnica (5) | Principios de la informática |
| Todos (3) | Materiales (2) |
| Introducción a la ingeniería (3) | Operativas |
| Materiales de construcción III y IV año (3) | Procesos y operaciones unitarias |
| Cursos teóricos | Control y administración de la producción |
| Principios de la informática | Todos (2) |
| Administración en ingeniería | III y IV año |
| Análisis de impacto ambiental | Control e instrumentación de procesos |
| | Métodos de Separación por Métodos |
| | Difusionales |
| | Transferencia de Masa |
| Ingeniería Agrícola | Artes Dramáticas |
| Administración y manejo de personal | Actuación (2) |
| Termodinámica, transferencia de calor y principios de refrigeración | Historia general del teatro (3) |
| Informática | Luminotecnia (4) |
| Todos | Vestuario (4) |
| | Escenografía (4) |
| | Análisis de la acción dramática |
| | Actuación británica |
| | Actuación inglesa |
| | Dramaturgia inglesa |
| | Seminarios (4) |
| | Todos (2) |

Nota: El paréntesis al lado del nombre del curso indica la cantidad de estudiantes que piensa que ese curso se puede ofrecer en inglés. Cuando no hay un número al lado, esto significa que solo un estudiante pensó que ese es el curso que se puede ofrecer en idioma inglés.

Fuente: Elaboración propia

Nivel de inglés de los estudiantes de la Universidad de Costa Rica

Como se mencionó, la Escuela de Lenguas Modernas coordina el programa llamado Inglés por Áreas, cuya función es ofrecer cursos de inglés a estudiantes agrupados en áreas. Este programa ha realizado varios exámenes de certificación de dominio lingüístico desde el 2013 hasta la fecha a los estudiantes que han finalizado la totalidad de los cursos de este programa (doce niveles, dos años y seis meses).

El examen está elaborado de la siguiente manera: la prueba escrita está compuesta por 120 ítems en total; el examen mide el nivel de competencia de los estudiantes en las cuatro macrodestrezas de la lengua (comprensión de lectura, comprensión auditiva, producción escrita y producción oral).

Durante estos últimos seis años, se ha evaluado un total de 265 estudiantes. La mayoría (117 que corresponde a un 44 %) fueron ubicados en la banda B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002); 97 (un 36 %) fueron ubicados en una inferior, B1. Por otro lado, 36 estudiantes (13,5 %) tuvieron un desempeño en la prueba que les permitió ubicarse en la banda C1. Finalmente, los restantes 15 estudiantes (6,5 %) fueron ubicados en la banda A2. Esta información nos indica que un 57,5 % de los estudiantes evaluados tiene un nivel intermedio, alto o avanzado, lo cual les permitiría participar en este tipo de cursos sin mayores inconvenientes. En la figura 7 se ilustran estos datos.

Como puede observarse en la figura 7, si bien es cierto que estos estudiantes no han sido encuestados, la mayoría tuvo un desempeño que les permite ser considerados como usuarios avanzados del idioma. Esto implica que a nivel estudiantil también existe un amplio grupo que posee el dominio lingüístico para participar en este proyecto.

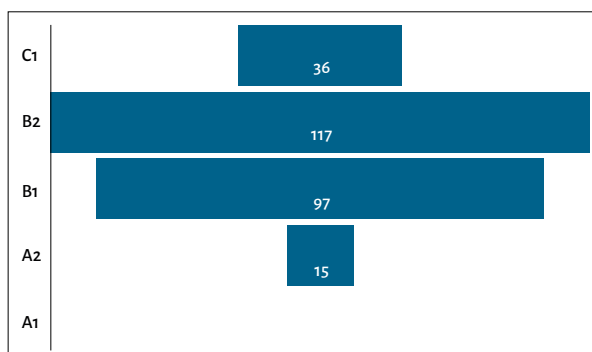


Figura 7. Cantidad estudiantes por banda certificados por la UCR después de finalizar el programa de Inglés por Áreas, período 2013 – 2019.

Fuente: Elaboración propia

CONCLUSIONES

El ambiente en general para ofrecer cursos de carrera en inglés es positivo. Las diferentes poblaciones que forman parte de esta investigación consideraron beneficioso desde todo punto de vista la puesta en marcha de esta propuesta. Si bien es cierto que se encuentran algunos aspectos considerados como negativos, estos pueden ser subsanados dentro de la misma universidad, en donde existe la infraestructura para transformar estas debilidades en fortalezas. A continuación, se detallan las principales conclusiones de este proyecto.

En primera instancia, los directores de las diferentes unidades académicas son anuentes a implementar este proyecto. Esta población, por ser los gestores universitarios y líderes de las escuelas, es de suma importancia para realizar el proyecto. Los doce directores de ambas facultades lo consideran relevante para el contexto en el que se desarrolló la investigación y en el

que se desenvuelve una institución como la UCR. A pesar de que en primera instancia el director de la Escuela de Ingeniería Topográfica manifestó renuencia, ante esta propuesta considera que a futuro se debe modificar la normativa actual y la forma de pensar de los diferentes actores que interactúan en la universidad. Por otro lado, algunos directores consideran que este tipo de proyecto debió de haberse institucionalizado desde hace ya mucho tiempo, en especial para aquellas carreras que tienen compromisos de acreditación con agencias estadounidenses y canadienses.

La población encuestada también manifiesta la importancia de este proyecto para promover el recurso humano ante los empleadores, quienes también son fuente importante de recursos en cuanto a la implementación de proyectos de extensión. Por ende, estudiantes muy bien preparados técnicamente y con un grado importante de dominio de un segundo idioma a nivel técnico se convierten en una fortaleza que ninguna otra institución de educación superior tanto pública como privada puede igualar. Aunado a esta perspectiva positiva, estas mismas personas consideran que en sus unidades académicas existen suficientes docentes capaces de dar lecciones en inglés.

Igualmente, la directora de la Escuela de Lenguas Modernas también está de acuerdo con este proyecto. Considera que este debe ser implementado con la participación directa de la unidad académica que ella representa, pues por estatuto orgánico es la responsable dentro de la UCR de la enseñanza de las lenguas modernas. Además, la directora considera esta propuesta no solo innovadora y ambiciosa sino realista y acorde a la sociedad actual.

Asimismo, la viabilidad política para la implementación de esta propuesta dentro de las unidades académicas participantes de este estudio también es favorable. La mayoría de los docentes consultados en este estudio considera que sí se debe implementar

en la UCR la enseñanza bilingüe. Aunque existen dentro del estudio respuestas del cuerpo docente que son adversas al proyecto, la mayoría concuerda en que es necesaria su implementación. Finalmente, la mayoría de la población docente que participó en este estudio también considera que este proyecto se debe implementar a la mayor brevedad posible, pues existen todos los recursos dentro de la UCR para ponerlo en práctica. Esta percepción se ve respaldada por la cantidad de obras profesionales como artículos y ponencias que han realizado en inglés.

Los docentes de la Escuela de Lenguas Modernas también están de acuerdo con esta propuesta. Los docentes consultados lo ven como un nuevo reto profesional y una verdadera oportunidad de desarrollar un programa de enseñanza de inglés con fines específicos. También consideran que el trabajo en equipo se debe traducir en proyectos de docencia, investigación y acción social desarrollados en conjunto. Los docentes de Lenguas Modernas también creen que es necesario ser rigurosos a la hora de certificar el nivel de inglés de los docentes de las otras carreras que van a participar en este proyecto. De la misma manera, consideran que el plan propuesto es muy beneficioso para la transferencia de conocimiento. La bibliografía no es traducida y, por ende, la comprensión es directa.

La población estudiantil también manifiesta su complacencia con esta iniciativa. Casi la totalidad del grupo estudiantil está de acuerdo con la propuesta de enseñanza de cursos de carrera en inglés pues, desde su perspectiva, es una necesidad que en este momento no está siendo atendida por las autoridades universitarias. A los estudiantes que finalizan el programa de Inglés por Áreas que ofrece la Escuela de Lenguas Modernas poseen, en su mayoría, niveles avanzados de idioma inglés de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia, se les permitirá matricular cursos de carrera en este idioma.

Sin embargo, si bien es cierto que una parte del cuerpo estudiantil tiene un alto nivel de dominio de inglés, aún se adolece en la cantidad de cupos que se ofrece para un gran sector de la población estudiantil. Debido a esto, la principal debilidad que han compartido todas las poblaciones encuestadas está relacionada con el nivel de inglés de los estudiantes como un todo. Los directores, los docentes y los estudiantes creen que muchos o la mayoría de los estudiantes no podría matricular cursos en idioma inglés debido a su nivel básico en este idioma y a la falta de espacios para incrementar su nivel lingüístico. Sin embargo, estas mismas poblaciones creen que dentro de la Universidad de Costa Rica, específicamente en la Escuela de Lenguas Modernas, está la solución a esta debilidad.

Finalmente, el presupuesto en una institución de educación superior como lo es la UCR es un asunto que puede obstaculizar la implementación de esta propuesta. Los directores de las unidades académicas encuestadas creen que la Vicerrectoría de Docencia deberá aportar tiempos docentes adicionales con el fin de poder nombrar los docentes en los grupos adicionales que se van a ofrecer en idioma inglés. Además, los directores creen que a los docentes que participen en este proyecto se les debe reconocer puntaje adicional para el Régimen Académico de la universidad.

REFERENCIAS

- Alcón-Soler, E. (2011). La Universidad Multilingüe. *Revista de Docencia Universitaria*, 9, 119-127. <https://doi.org/10.4995/edu.2011.6152>
- Álvarez-Zapata M., & Hernández-Romero, G., (2019). Percepción de los universitarios en el aprendizaje del inglés. *Revista Sinapsis*, 14, 176-196. <https://www.itsup.edu.ec/myjournal/index.php/sinapsis/article/view/176/196>

- Arroyo-Valenciano, J. (2009). Gestión Directiva del Currículum. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 9(2), 1-17. <http://doi.org/10.15517/aie.v9i2.9527>
- Barquero, M. (2013). Compañía Amazon abre 700 nuevas plazas en Costa Rica. *La Nación*. <https://www.nacion.com/economia/negocios/compania-amazon-abre-700-nuevas-plazas-en-costarica/HXJKZSLTG5HSTL4TM7XOOZEMYQ/story/>
- Coalición de Iniciativas para el Desarrollo (CINDE). (2017). *Education Overview*. <https://www.cinde.org/en/resources/download/education-overview-costa-rica>
- Coalición de Iniciativas para el Desarrollo (CINDE). (2019). *Impact Report 2019*. <https://www.cinde.org/en/resources/download/impact-report-2019>
- Consejo Nacional de Rectores (CONARE). (2012). *Seguimiento de la condición laboral de las personas graduadas 2000-2007 de las universidades costarricenses*. <http://olap.conare.ac.cr/proyectos-de-investigacion/seguimiento-de-la-condicion-laboral>
- Council of Europe. (2002). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Press Syndicate of the University of Cambridge.
- Creswell, J., & Guetterman, T. (2019). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Pearson.
- Escalera-Chávez, M., García-Santillán, M., & Santana-Villegas, J. (2016). Variables que influyen en el aprendizaje del inglés como segunda lengua. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 5, 79-94. <https://www.raco.cat/index.php/RILE/article/view/316766>
- España, C. (2010). El idioma inglés en el currículo universitario: importancia, retos y alcances. *Educare*, 14(2), 42-58. <http://doi.org/10.15359/ree.14-2.4>

- Ferrer, T., & Pelekais, C. (2004). Tendencias Gerenciales y la gestión universitaria. *Revista de Ciencias Sociales*, 10(1), 148-163.
- Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. (2012). *Educational Research: Competencies for Analysis and Applications*. Pearson.
- Gómez-Paniagua, J. (2017). Creencias sobre el aprendizaje de una lengua extranjera en el contexto universitario. *Íkala, Revista de Lengua y Cultura*, 22(2), 203-219. <http://dx.doi.org/10.17533/udea.ikala.v22n02a03>
- Hamel, R. (2003). *Las políticas lingüísticas en el Mercosur: ¿una barrera frente a la globalización del inglés?* <http://www.hamel.com.mx/Archivos-PDF/Work%20in%20Progress/2003%20Mercosur.pdf>
- Hernández-Herrero, A. (2007). El inglés en Costa Rica: requisito indispensable en un mundo globalizado. *Actualidades Investigativas en Educación*, 8(2), 1-23. <https://doi.org/10.15517/aic.v8i2.9332>
- Lindholm-Leary, K. (2001). *Dual Language Education*. Multilingual Matters.
- Manley-Baeza M., Quesada-Chávez, M., & Zamora-Cortez, S. (2019). Promoción del aprendizaje del inglés con fines específicos en diferentes sectores de la comunidad puntarenense: caso de los cursos de inglés para la atención al turista. *Revista de Lenguas Modernas*, 30, 37-55. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rlm/article/view/38889/39608>
- Marín-Arroyo, E. (2013). La enseñanza del inglés en Costa Rica en el siglo XIX: una respuesta al modelo económico. *Revista Comunicación*, 13(2), 47-55. <https://revistas.tec.ac.cr/index.php/comunicacion/article/view/1132>
- Mertler, C. (2019). *Introduction to Educational Research*. Sage Publications.
- Navarro-Ramírez, D., & Piñeiro-Ruiz, M. (2009). La Sede de Occidente de la Universidad de Costa Rica ante la demanda de

- profesionales bilingües en español-inglés. *Inter Sedes*, 10, 130-141. <http://hdl.handle.net/10669/20289>
- Núñez, J., Téllez, O., & Monroy, J. (2019). *Diagnóstico del Estado del Bilingüismo en Bogotá*. Fedesarrollo. <http://hdl.handle.net/11445/3906>
- Pérez, A., & Sola, M. (2004). *Investigación e Innovación en la formación del Profesorado*. Universidad de Málaga.
- Ramos, F. (2007) Programas bilingües y formación de profesores en Andalucía. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44, 133-146. <https://ricoci.org/RIE/article/view/744>
- Universidad de Costa Rica (UCR). (1982). *Reglamento de Régimen Académico y Servicio Docente*. https://cu.ucr.ac.cr/normativ/regimen_academico_docente.pdf
- Universidad de Costa Rica (UCR). (2008). *Políticas de la Universidad de Costa Rica para los años 2010-2014*. https://www.cu.ucr.ac.cr/normativ/politicas_institucionales_2010-2014.pdf
- Universidad de Costa Rica (UCR). (2009). *Informe Final de Autoevaluación con Fines de Acreditación de Bachillerato en Inglés*. Sin publicar.
- Universidad de Costa Rica (UCR). (2012). *Internacionalización: situación actual y estimaciones para el proceso de planificación institucional*.
- Universidad de Costa Rica (UCR). (2014). *Informe Proyecto Inglés por Áreas*. [Presentación en Diapositivas]. <https://www.lenguas-modernas.ucr.ac.cr/ingles-por-areas/>

Le rôle des collègues stagiaires dans l'entretien d'autoconfrontation croisée : une analyse énonciative du discours en formation des enseignants de FLE

El papel de los colegas en formación en la entrevista de autoconfrontación cruzada: un análisis enunciativo del discurso en la formación del profesor de FLE

The Role of Trainee Colleagues in the Self-Confrontation Interview: An Enunciative Analysis of the Discourse in the Training of the Teachers of French as a Foreign Language

Fumiya Ishikawa*

Université Rikkyo, Tokyo, Japon

Université Paris III-Sorbonne nouvelle, Paris, France

Artículo de reflexión

Recibido: 30 de diciembre de 2018 Aprobado: 25 de febrero de 2020

* Ph.D. en Didactologie des langues et des cultures, Université Paris III-Sorbonne nouvelle. Membre associé à l'Idap-diltec (EA2288).

Correo electrónico: fumiya@rikkyo.ac.jp ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4036-2383>

Cómo citar: Ishikawa, F. (2019). Le rôle des collègues stagiaires dans l'entretien d'autoconfrontation croisée : une analyse énonciative du discours en formation des enseignants de FLE. *Matices en Lenguas Extranjeras*, (13), 277-299. DOI: <https://doi.org/10.15446/male.n13.85996>

Este trabajo se encuentra bajo la licencia Creative Commons Attribution 4.0.

RÉSUMÉ

L'entretien de type « autoconfrontation croisée » est l'une des méthodes largement exploitées dans le domaine de la formation professionnelle. Si certaines recherches en ergonomie du travail visant à orienter les actions humaines liées au travail et à transformer ainsi le milieu professionnel s'intéressent au travail d'enseignant, la formation des enseignants de langues étrangères n'y est toutefois pas tant approfondie. On ne doutera pas pour autant que ce dispositif peut également profiter à la formation des enseignants de FLE (français langue étrangère) ainsi qu'à la réflexion sur cette dernière. Il présente en effet à l'enseignant interviewé l'occasion d'« objectiver sa subjectivité », ce avec l'aide non seulement de l'« expert » mais aussi de ses collègues. Sujets coparticipants du trilogue énonciativement complexe et praxéologiquement orienté et dont la source de référence – le cours – est marquée par une complexité énonciative importante, les collègues de l'enseignant interviewé lui apportent un autre point de vue sur l'interprétation du dit et du fait produits dans sa classe. Ils lui offrent la possibilité d'objectiver non seulement ce qui s'est produit en classe, mais aussi ce qu'il en pense au moment de l'interview. Cet autre point de vue incite ainsi l'enseignant interviewé à s'apercevoir de ce qu'il n'aurait pas pu remarquer seul quant au dit et au fait produits dans la classe. Les pairs de l'enseignant le secondent dans l'objectivation de sa subjectivité, en tant que « collègues-objectivants » susceptibles eux-mêmes de rencontrer des problèmes semblables au cours de leur formation suivie.

Mots-clés: *autoconfrontation croisée, collègue-objectivant, complexité énonciative, entretien, formation des enseignants de français langue étrangère, objectivation de subjectivité, trilogue.*

RESUMEN

El tipo de entrevista de autoconfrontación cruzada es uno de los métodos más utilizados en el campo de la formación profesional. Si bien algunas investigaciones sobre ergonomía dirigidas a guiar las acciones humanas en relación con el trabajo y a transformar el entorno profesional son relevantes para el trabajo docente, la formación de profesores de idiomas extranjeros no es tan completa. No hay duda de que este sistema también puede beneficiar la capacitación de los docentes de francés como lengua extranjera (FLE) y la reflexión sobre esta. Esta estrategia le brinda al profesor entrevistado la oportunidad de «objetivar su subjetividad», con la ayuda no solo del «experto», sino también de sus colegas. Siendo sujetos que participan en un trílogo enunciativamente complejo y orientado praxeológicamente, cuya fuente de referencia —es decir, el curso— está marcado por una importante complejidad enunciativa, los colegas del profesor entrevistado le dan otro punto de vista sobre la interpretación de lo dicho y lo ocurrido en su clase. Asimismo, le ofrecen la oportunidad de objetivar no solo lo que sucedió en clase, sino también lo que él piensa al momento de la entrevista. Este otro punto de vista alienta al profesor entrevistado a darse cuenta de lo que no pudo haber notado solo en cuanto a lo que se dijo y se hizo en el aula. Los compañeros del profesor lo apoyan en la objetivación de su subjetividad como «colegas que objetivan», que pueden encontrar problemas similares durante su entrenamiento.

Palabras clave: *autoconfrontación cruzada, capacitación de los docentes de francés como lengua extranjera, colega que objetiva, complejidad enunciativa, entrevista, objetivación de la subjetividad, trílogo.*

ABSTRACT

The cross self-confrontation interview is a method widely used in vocational training. Some ergonomic studies, which aimed at guiding work-related human actions and transforming the work environment, have focused on teachers' work. However, the training of teachers of foreign languages has not been investigated sufficiently. The method of the cross self-confrontation interview can be beneficial in this context too, in particular for the training of the teachers of French as a Foreign Language (FFL). It allows the interviewed teacher to objectify himself/herself, or "objectify his/her subjectivity," not only with the help of an expert but also with the collaboration of his/her colleagues. Participating in the enunciatively complex and praxeologically-oriented triologue—which stems from the enunciatively complex discourse in the classroom—the colleagues of the interviewed teacher offer a different perspective concerning the interpretation of what she/he said and did in the classroom. They allow him/her the opportunity to objectify not only what happened in the classroom, but also what he/she thinks about it during the interview. This additional perspective encourages the interviewed teacher to notice what he/she would not have been able to discern by himself/herself concerning what happened in the classroom. The peer colleagues help the interviewed teacher to objectify himself/herself as an "objectifying colleague" who are themselves likely to encounter similar problems in their work.

Keywords: *cross self-confrontation, enunciative complexity, interview, objectification of the subjectivity, objectifying colleague, training of the teachers of French as a foreign language, triologue.*

LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DE langues constitue l'un des intérêts de la didactique du français langue étrangère (désormais, FLE). Vers le milieu des années 2000, cette dernière a rencontré la théorie de l'action appuyée sur la psychologie cognitive¹, ce qui lui a permis de développer les recherches qu'elle avait menées jusqu'alors portant tout particulièrement sur le « répertoire didactique » (Cicurel, 2002), c'est-à-dire les savoirs et le savoir-faire attachés à l'enseignement, pour en arriver à s'interroger sur la réalisation verbale et / ou non verbale de ce répertoire en discours, qu'est l'« agir professoral » (Cicurel, 2005, 2007 et 2011). C'est dans ce cadre que se sont ensuite posées les questions de savoir comment se développe l'agir professoral d'un enseignant « novice » à travers l'interaction avec les apprenants en classe de FLE, quels sont les apports formatifs que l'on peut reconnaître dans l'interview effectuée après coup par un « expert » auprès de lui en face de ses pairs et comment ces deux interactions – à savoir celle entre enseignant « novice » et « expert » et celle entre enseignant « novice » et apprenants – contribuent, en s'articulant l'une l'autre, au développement de la pensée enseignante chez l'enseignant « novice ».

Le dispositif méthodologique auquel cette nouvelle recherche en didactique du FLE s'intéresse est largement exploité par ailleurs, entre autres par l'analyse ergonomique du travail (Leplat, 2001), qui vise à orienter les actions humaines liées au

1 En est un événement commémoratif la Journée scientifique : « La construction d'un répertoire didactique. Analyse des interactions et des discours produits en situation de formation à l'enseignement du FLE », organisé à l'Université Paris III par le groupe de recherche dénommé alors « Discours d'enseignement et interactions » (dirigé par F. Cicurel) du centre de recherche DELCA (« Discours d'Enseignement, Langues en Contact, Appropriations »)-SYLED (« Systèmes Linguistiques, Énonciation et Discursivité ») de cette université le 12 février 2004. Pour les répercussions de la psychologie cognitive sur la recherche de l'agir professoral, voir Filliettaz (2005 et 2007).

travail (Prot, 2006) et ainsi à transformer, du point de vue de la psychologie ergonomique, le milieu de travail (Leplat, 1997). Il s'agit de l'entretien d'« autoconfrontation croisée » (Clot & Faïta, 2000 ; Clot, Faïta, Fernandez & Scheller, 2000 ; Faïta & Vieira, 2003). Si certaines recherches en éducation s'alignent sur l'approche ergonomique pour analyser l'activité enseignante (Amigues, 2003) et que d'autres tentent d'alléguer explicitement l'autoconfrontation croisée pour examiner le travail de l'enseignant spécialisé dans une discipline (Yvon & Garon, 2006), la formation des enseignants de langues étrangères n'est toutefois pas approfondie en tant que sujet primordial dans le courant de l'ergonomie du travail. Elle ne l'est pas non plus dans le champ de l'éducation.

La présente contribution n'a pas l'ambition de combler ce clivage entre, d'une part, la formation des enseignants de langues étrangères et, d'autre part, l'ergonomie du travail ou la science de l'éducation. Elle se propose plutôt de développer ce qui a été recherché jusqu'à maintenant à travers la réflexion menée dans le domaine de la didactique du FLE portant sur l'agir professoral². Dans le cadre de la présente recherche, nous nous intéresserons tout particulièrement aux propos prononcés par les pairs de l'enseignant stagiaire en situation d'entretien de type d'autoconfrontation croisée – situation d'interview croisée sans images vidéo-enregistrées –³, pour mettre en lumière, dans un premier temps, comment ils participent à la construction

2 En rapprochant l'interaction didactique qu'un enseignant stagiaire de FLE mène avec les étudiants en classe d'une *part* et l'entretien d'autoconfrontation croisée qu'il subit postérieurement à cette classe d'autre part, nous avons mis à jour quelques-unes des valeurs formatives du discours du conseiller pédagogique (Ishikawa, 2012).

3 Notons que sans l'aide de la vidéo, notre corpus n'est pas de caractère d'autoconfrontation au sens strict du terme. Pourtant, l'interview est effectuée auprès du sujet interviewé en présence de pairs ayant observé son travail.

du discours et, ensuite, quels sont les rôles, d'ordre formatif ou d'un autre ordre, qu'ils jouent en face de leur collègue ayant dispensé un cours.

Notre réflexion sera fondée sur l'analyse d'un corpus d'interviews croisées construit par l'une des équipes du laboratoire de recherche DILTEC (« Didactique des Langues, des Textes et des Cultures ») à l'Université Paris III, équipe baptisée IDAP (« Interactions Didactiques et Agir Professoral »)⁴ en collaboration avec des enseignantes stagiaires spécialisées en didactique du FLE et une conseillère pédagogique⁵.

LES PAIRS DANS LA CONSTRUCTION DU DISCOURS D'ENTRETIEN CROISÉ

Trilogue énonciativement complexe et praxéologiquement orienté

Le discours d'interview croisée est construit par des interactions verbales auxquelles participent les trois partis. Ce sont un enseignant « novice » – dans notre recherche, l'enseignante stagiaire en didactique du FLE – dont le cours a été observé, un « expert » – pour nous, la conseillère pédagogique – ayant observé ce cours en tant que spécialiste du domaine et, enfin, les pairs – eux aussi enseignants « novices » de FLE – étant observateurs du cours de leur collègue et se faisant chacun

4 Après avoir été récoltées et construites en 2001 par le groupe « Discours d'enseignement et interactions », les données sont stockées et répertoriées par son successeur IDAP. Voir aussi les Annexes.

5 L'ensemble du corpus est constitué de trois enregistrements audio de classes de langue dispensées par l'enseignante stagiaire, ainsi que de trois entretiens de type d'autoconfrontation croisée effectués auprès d'elle par deux conseillères pédagogiques, enregistrés elles- aussi avec un magnétophone. Dans le cadre de la présente recherche, nous examinons notamment deux séances d'interviews entre les trois partis.

observer dans le cours qu'ils dispensent à la fois par l'« expert » et par les autres membres de l'équipe de collègues. Ainsi bâti en collaboration à trois, le discours d'interview croisée est une interaction à caractère de trilogie « externe » (Bakhtine, 1929, trad. française 1977)⁶, dans laquelle s'échangent des propos non seulement entre l'enseignant « novice » observé dans la classe et l'« expert », mais aussi entre ce dernier et les autres enseignants et, qui plus est, parmi les enseignants « novices » eux-mêmes.

Par ailleurs, la situation d'interview croisée s'impose par le fait qu'elle est constituée par un discours « polyphonique » (Bakhtine, 1975, trad. française en 1978) ou un « dialogue interne » désignant l'interaction implicite entre le discours et d'autres discours⁷. Chez Bakhtine, tout discours excepté celui d'« Adam-le-solitaire »⁸ s'oriente vers le « déjà dit », le « connu » et l'« opinion publique », soit vers les discours précédemment tenus. Il souligne ainsi :

Le discours naît dans le dialogue comme sa vivante réplique et se forme dans une action dialogique mutuelle avec le mot

6 Bakhtine distingue dialogues « externe » et « interne ». Le dialogue « externe » renvoie à un « échange [verbal] à haute voix et impliquant des individus placés face à face » (Bakhtine, 1929, trad. française 1977 : p. 136), alors qu'un dialogue devient « interne » lorsqu'il s'oriente vers un « déjà dit », un « connu » et l'« opinion publique », c'est-à-dire vers des discours précédemment tenus. Chez Bakhtine, un tel discours est appelé « dialogique » (*ibid.*).

7 Selon Bakhtine (1929), « on peut comprendre le mot « dialogue » dans un sens élargi, c'est-à-dire non seulement comme l'échange à haute voix et impliquant des individus placés face à face, mais tout échange verbal, de quelque type qu'il soit » (*ibid.*, trad. française 1977 : p. 136). Voir aussi la note 6 pour la notion de dialogue « interne ».

8 La conception bakhtinienne est radicale : « seul Adam-le-solitaire pouvait éviter totalement cette orientation dialogique sur l'objet avec la parole d'autrui » (Bakhtine, 1975, trad. française 1978 : p. 102).

d'autrui, à l'intérieur de l'objet. Le discours conceptualise son objet grâce au dialogue (*ibid.* : p. 103).

L'objet du discours en situation d'interview croisée s'assimile en effet avec un ensemble de « mots d'autrui », constitué par les interactions verbales entre l'enseignant stagiaire et les apprenants de la classe, lesquelles se distinguent par leur complexité énonciative (Bange, 1986 ; Cicurel, 1996 ; Trévisé, 1979). C'est à cet objet que renvoie le discours en situation d'interview croisée, ce qui lui confère une caractéristique énonciativement complexe (Ishikawa, 2012a).

Remarquons aussi que le discours en situation d'interview croisée se réfère aussi aux comportements non verbaux de l'enseignant et des apprenants réalisés dans la classe⁹.

Dans le cadre de la formation des enseignants de FLE, l'interview croisée réalise donc un discours trilocal énonciativement complexe – à la fois « externe » et « interne » – et qui renvoie non seulement au discours produit dans la classe – discours lui-même énonciativement complexe –, mais aussi aux actions qui y sont pratiquées pour la transmission des savoirs et du savoir-faire langagiers.

La référence du discours des pairs

Pour ce qui concerne notre recherche, le discours en situation d'interview croisée est construit en collaboration avec la conseillère pédagogique et les collègues stagiaires, qui ont l'une et les autres observé le cours dispensé par notre sujet d'expérience, qui est, elle aussi, enseignante stagiaire. C'est sur les propos de cette dernière ainsi que sur ceux de la conseillère pédagogique,

9 C'est donc une situation « praxéologiquement polyphonique » (Filliettaz, 2002).

que porte le discours des autres enseignants stagiaires. Nous commençons par nous arrêter sur les particularités de l'échange verbal entre l'enseignante « novice » et l'« expert » en situation d'interview croisée, avant d'examiner les propos des autres enseignants stagiaires qui s'y rattachent.

Dans la séance d'interview croisée, l'enseignante stagiaire parle, de bon gré ou en réponse à des propos de la conseillère pédagogique, du dit et du fait qu'elle a produits dans la classe. Par ailleurs, elle prend directement en compte les actions verbales et / ou non verbales des apprenants. Il en est de même pour le discours de la conseillère pédagogique, c'est-à-dire qu'il se réfère, tantôt indirectement – à travers principalement le discours de l'enseignante stagiaire interviewée – tantôt directement – sans l'intermédiaire de ce dernier –, au discours produit en classe de langue et aux comportements non verbaux qui y ont été réalisés. On en observe quelques occurrences dans la séquence suivante. Il s'agit d'un extrait du corpus constitué de la séance de commentaires sur le cours de grammaire dispensé par notre enseignante stagiaire surnommée Marie-Laure, dans lequel cette dernière fait apprendre des expressions hypothétiques ou conditionnelles aux apprenants¹⁰ :

Extrait 1

- 003 CPI mais ***vous avez été troublée*** vous vous rappelez **y a eu la production tout au début** et c'est drôle parce qu'ils sont pas revenus dessus euh **y a quelqu'un qui vous a répondu avec** et ça allait bien le conditionnel euh présent =
- 004 ML(Stag) = présent à la place du conditionnel =

¹⁰ Dans la présente recherche, nous transcrivons les paroles examinées dans les extraits soit en gras, soit en italiques, soit les deux. Pour les conventions de transcription, voir les Annexes.

- 005 CPI = et ***vous avez senti ça*** parce que j'ai vu ***vous avez hésité*** et vous avez pas vous n'avez pas : saisi le le le vous voyez mais s'il ne s'était pas marié d'accord ↑ ***quelqu'un a dit il serait plus heureux aujourd'hui*** d'accord et vous vous avez voulu vous n'avez pas voulu enfin vous n'leur avez pas expliqué qu'il y avait une différence entre l'état et l'action d'accord ↑ entre entre les verbes qui expriment un état et les verbes qui expriment une action parce que ***ils avaient envie de dire ça*** et comme ***vous êtes passée au conditionnel passé*** parce que c'était c'était votre objectif c'est un peu tombé euh
- 006 ML(Stag) ouais
- 007 CPI c'est un peu retombé =
- 008 ML(Stag) = ouais y avait eu ça et y a aussi le coup du passé composé ***que j'ai laissé tomber***
- 009 CPI oui euh
- 010 ML(Stag) parce que en fait déjà j'voulais éclaircir ces trois grandes lignes
- 011 CPI hm hm
- 012 ML(Stag) et du coup j'me suis dis si je rajoute des ramifications donc dans celles qui étaient données effectivement il pouvait y avoir ben le conditionnel présent si j'avais l'impression qu'j'allais encore plus les : euh les
- [...]
- 059 ML(Stag) oui mais en même temps j'suis pas sûre parce que j'suis pas sûre d'avoir réussi à autant leur éclaircir les idées que j'aurais voulu alors en fait j'suis un peu frustrée parce que du coup comme ça : ***ils me demandaient du sens*** et j'voulais tout à fait leur en fournir parce que j'voulais pas seulement rester grammaticale
- [CC(ML)-1]

Dans les propos prononcés par Marie-Laure en tant que stagiaire (abrégée en ML(Stag) dans le corpus) ainsi que dans ceux de notre conseillère pédagogique (CPI) sont rapportés le dit et le fait des apprenants (en gras). On observe aussi les comportements verbaux et / ou non verbaux de Marie-Laure en classe (à la fois en gras et en italiques).

Remarquons que les propos de la conseillère pédagogique consistent à amener l'enseignante stagiaire à revenir sur le dit et le fait qu'elle a produits dans la classe. C'est tantôt pour lui donner

une évaluation à l'égard du projet d'enseignement qu'elle y a mis en place (*votre objectif c'est un peu tombé en 005 et c'est un peu retombé en 007*) ou, comme on l'observe dans la séquence suivante extraite de la séance de commentaires portant sur le cours que Marie-Laure a dispensé à l'aide du texte de Zola, tantôt pour « diagnostiquer » (Ishikawa, 2012a et 2012b) un problème dans les tâches qu'elle a assignées aux apprenants (en gras), tantôt pour l'aider à identifier la difficulté que les apprenants ont eue dans l'une des tâches attribuées (à la fois en gras et en italiques). Dans tous les cas, c'est pour lui faire parler, d'un point de vue objectif, d'elle-même :

Extrait 2

088 CP1 donc pour euh *mettez-vous à la place qu'est-ce que qu'est-ce qui est difficile pour eux* ↑ *qu'est-ce qui était difficile pour eux* ↑
(silence)

089 CP1 malgré c'est bien malgré votre bon débroussaillage euh c'était c'é c'était pas mal c'était c'était construit euh qu'est-ce que ils vous ont bien suivi parce que je crois qu'ils ont fait des des progrès comme je disais tout à l'heure par rapport à ça euh *mettez-vous à à leur place qu'est-ce qui est difficile pour eux + + on essaie de récapituler là*

[...]

138 CP1 [...] c'est beaucoup trop long quand vous avez des des TACHES si ardues à mener jusqu'au bout eh ↑ **c'est ça le le le problème** [...] [CC(ML)-2]

L'échange verbal entre enseignant « novice » et « expert » en séance d'interview croisée sur lequel s'enchaînent les propos des autres enseignants « novices » est donc marqué non seulement par la réflexivité énonciative, mais aussi par la réflexivité cognitive, voire « métacognitive » (Tochon, 1996) – c'est-à-dire par le retour sur le dit et le fait du sujet lui-même –. Nous mettons maintenant en lumière comment s'articulent les interventions des collègues avec l'interaction entre l'enseignant « novice » et l'« expert », marquée par de telles réflexivités.

LE « COLLÈGUE-OBJECTIVANT » DANS LA SÉANCE D'ENTRETIEN CROISÉ

Les collègues « novices » en tant que « collègues-objectivants »

Dans la séance d'interview croisée, les collègues présentent à l'enseignant interviewé un autre point de vue que celui de ce dernier, alors que leurs répertoires didactiques, en voie de développement comme celui de l'interviewé, ne sont pas comparables à celui d'un enseignant « chevronné ». Ceci est illustré par la séquence suivante extraite de la même séance de commentaires que la précédente :

Extrait 3

138 CP1 vous [= Marie-Laure] vous vous vous stagnez un peu enfin vous stagnez vous traînassiez un peu sur la : sur la sensibilisation =

139 B(Stag) = *mais je trouve que le côté communicatif est plus difficile dès qu'on s'attache aux textes*

[...]

142 CP1 oui oui

143 B(Stag) XX ça a un côté très agréable et *quand on passe à l'analyse du texte alors on ne sait pas trop comment comment faire parce qu'il faut faire du communicatif et en même temps* il faut faire une ana- une analyse qui est une analyse littéraire

[...]

146 CP1 [...] je disais tout à l'heure avec les mots

[...]

149 B(Stag) oui

150 CP1 ils ont leurs mots de tous les jours mais ils n'arrivent pas à ::: à mieux préciser à mieux cerner à mieux expliquer encore que là quand vous avez bien sensibilisé sur les l'auteur le narrateur etc. c'était pas mal quand même eh ↑ par rapport au : champ lexical eh ↑

[CC(ML)-2]

De 139 à 150, l'échange verbal est fait exclusivement entre l'une des stagiaires, B(Stag), et la conseillère pédagogique. Juste avant cette série d'échange, la conseillère pédagogique renvoie à une période de stagnation produite dans le cours, stagnation qu'elle attribue à la longueur de la tâche de sensibilisation introduite par Marie-Laure pour faire étudier le texte de Zola aux apprenants. Puis, la stagiaire B prend la parole pour signaler à la conseillère pédagogique l'incapacité qu'en général, les enseignants « novices » éprouvent à bâtir une activité communicative sur un texte littéraire (à la fois en gras et en italiques). Ces propos démontrent que le répertoire d'enseignement de la stagiaire B n'est pas celui d'un « expert », l'écart étant ensuite affirmé par la conseillère pédagogique qui lui donne des « conseils » (Ishikawa, 2012a et 2012b) pour souligner l'importance de la sensibilisation des apprenants à l'égard de l'auteur du texte (en gras).

Les répertoires didactiques des collègues n'ont pas pour autant des configurations identiques à celui de l'enseignant stagiaire. Ils varient de l'un à un autre :

Extrait 4

- 048 AC(Stag) ce n'est pas ce n'est pas le plus simple là **tu t'es confrontée à à quelque chose de difficile d'emblée + après il y avait euh il y a peut-être une longueur du texte aussi**
- 049 B(Stag) oui je suis assez d'accord avec ça
(chevauchements, incompréhensible : B(Stag) continue avec sa voisine)
- 050 AC(Stag) qui pour eux a été a été un petit peu difficile mais d'un autre côté pour l'écrire c'était très difficile à segmenter à le réduire **donc je pense que tu as eu deux difficultés euh dès le départ ç'a été :: UN texte littéraire UN texte long euh on ne les avait pas sensibilisés avant au réalisme donc donc est-ce que c'était pas TRÈS ambitieux au bout d'une heure de de déduire tu vois tou(tes) toutes les remarques du réalisme xx**
- 051 ML(P) ouais ouais xx

- 052 AC(Stag) XX il y a déjà deux sens à faire avant du texte + euh qui est pas facile *il faut vraiment rentrer dedans* il y a tout un travail de de... enfin je ne sais pas de débroussailler le texte avant + toi tu l'as fait mais *c'est vrai qu'au bout ben au bout il aurait fallu pouvoir le reprendre et que ça fasse un deuxième cours quoi XXX*
- 053 B(Stag) où à la limite tu vois ↑ reprendre un petit bout + très réaliste et
- 054 AC(Stag) oui
- [...]
- 308 F(Stag) la compréhension enfin travailler sur un texte au niveau de la compréhension je trouve que c'est c'est toujours difficile et à chaque fois qu'une d'entre nous a travaillé sur la compréhension soit sur un texte soit sur une image on a toutes trouvé ça extrêmement difficile donc + je ne sais pas si c'est :
- 309 CPI d'accord donc le débroussaillage pour vous est :
- 310 F(Stag) oui je je pense que oui c'est difficile =
- 311 CPI = bon donc alors ça veut dire que vous vous en êtes bien tirées parce que c'était naturel ça :

[CC(MI)-2]

Dans cet extrait, l'une des collègues de Marie-Laure, AC(S-tag), tente d'identifier l'origine de la stagnation survenue dans le cours (en gras) et lui donne conseil en soulignant l'importance qu'elle aurait dû accorder au débroussaillage du texte (à la fois en gras et en italiques), importance que Marie-Laure n'a pas pu reconnaître toute seule au moment de la préparation du cours. La reconnaissance de l'origine du problème ainsi que la nécessité du « débroussaillage » à faire préalablement au cours sont par la suite ratifiées par la conseillère pédagogique, qui en arrive, à la fin de l'entretien avec Marie-Laure, par penser que toutes les stagiaires ont finalement pu « bien s'en tirer » (en 309 et en 311) dans l'identification de la difficulté ressentie par les apprenants.

Un autre point de vue offert par le « collègue-objectivant » : l'objectivation de la subjectivité

L'interprétation d'un fait ou d'une instance langagiers n'est pas toujours la même entre ceux qui tentent de la réaliser. Dans l'interprétation intervient en effet la subjectivité de l'interprétant. Autrement dit, la description ainsi réalisée est souvent tributaire du point de vue de celui qui interprète l'objet.

La séance d'interview de type d'autoconfrontation permet à l'interviewé non seulement de revenir sur ce qui s'est passé en classe, de le décrire, de le commenter et par là de mettre au point son répertoire didactique en voie de développement. À la différence de l'autoconfrontation simple dans laquelle « le sujet devient lui-même un observateur extérieur de son activité en présence d'un tiers [en l'occurrence, d'un « expert »] » (Clot, 2005 : p. 49), l'autoconfrontation croisée, au même titre que l'interview croisée, réalise un contexte dans lequel des tierces personnes d'un niveau presque identique d'expertise donnent à l'interviewé des points de vue qui, bien que d'un niveau analogue d'expertise, ne sont pas les mêmes que celui de l'expert. On l'observe dans la séquence suivante, qui se déroule autour de l'interprétation des réactions des apprenants dans la classe :

Extrait 5

- 029 ML(P) [...] *il faut que il faut que j'apprenne + euh au niveau contact avec eux* normalement justement je pense que j'ai certaines capacités (*plus bas*) et là aujourd'hui enfin ces capacités que je pensais avoir et alors euh j'ai commencé déjà à me dire je vais me focaliser sur autre chose euh + *et je l'ai pas senti quoi (elle pleure)*
- 030 CP1 mmh mmh (*silence*)
- 031 AB(Stag) c'était le matin ils étaient xx (*très bas*)
- 032 B(Stag) moi je suis moins moi j'ai trouvé XX **je n'ai pas trouvé qu'ils étaient euh ce que tu as ressenti je ne l'ai pas ressenti comme ça xx je les ai trouvés assez concentrés**
- 033 AB(Stag) **oui**

- 034 B(Stag) **je les ai trouvés aussi intéressés**
 035 AB(stag) **très intéressés oui**
 036 B(Stag) je n'ai pas je ne les ai pas du tout trouvés passifs bon ils se concentraient parce qu'effectivement il y a eu beaucoup de un texte qui était assez important il y avait plein de choses à comprendre mais euh **moi j'ai plutôt senti qu'ils étaient ils avaient envie de comprendre et qu'ils étaient concentrés mais contrairement à ce que tu ressens moi je n'ai pas eu l'impression qu'ils étaient passifs ou qu'ils étaient embêtés le côté lourd que tu as ressenti à mon avis euh c'est tu as eu une impression d'un côté lourd mais je n'ai pas du tout ressenti comme ça crois-moi j'ai trouvé bon qu'ils suivaient qu'il y avait des difficultés de compréhension par moments mais que bon + ce n'était pas :**
 037 CPI et puis c'était plus en diagonal eux aussi

[CC(ML)-2]

En revenant sur les réactions des apprenants vis-à-vis de la tâche pédagogique attribuée, Marie-Laure croit qu'elle n'a pas pu les sortir de leur inertie. Elle se sent ainsi déprimée en se disant qu'elle n'avait pas les capacités suffisantes pour gérer le contact avec eux (à la fois en gras et en italiques), ce à quoi les autres stagiaires, AB(Stag) et B(Stag), réagissent sans se mettre d'accord avec elle. La stagiaire B considère que les apprenants étaient non pas inertes, mais concentrés sur la tâche, cette interprétation étant approuvée par la stagiaire AB (en gras). En adressant des propos à Marie-Laure, ces deux autres stagiaires lui offrent un autre point de vue, en l'occurrence encourageant, qui consiste à objectiver son interprétation subjective des réactions des apprenants.

POUR CONCLURE

Sujets participant au trilogue énonciativement complexe et praxéologiquement (Filliettaz, 2002) orienté dont la source de référence se distingue elle-même par la présence importante de la complexité énonciative, les collègues de l'enseignant stagiaire

interviewé en situation d'interview croisée lui apportent un autre point de vue relatif à l'interprétation du dit et du fait produits dans la classe. Ils lui donnent ainsi l'occasion d'objectiver non seulement ce qui s'est produit en classe, mais aussi ce qu'il pense à cet égard au moment de l'interview. C'est l'occasion de s'objectiver ou d'objectiver sa subjectivité (Ishikawa, 2015 et 2016).

Cet autre point de vue, bien qu'il ne soit pas comparable à celui de l'« expert » ou d'un enseignant « chevronné » en matière de savoirs et de savoir-faire professionnels relatifs à l'enseignement des langues, n'en permet pas moins à l'enseignant « novice » de s'apercevoir de ce qu'il ne pourrait pas remarquer tout seul à l'égard du dit et du fait produits dans la classe. Non pas au titre de « diagnosticiens » experts, ni de vrais « conseillers » professionnels, mais de « collègues-objectivants » susceptibles de rencontrer des problèmes identiques au cours de la formation suivie, les pairs de l'enseignant stagiaire le secondent en effet dans l'objectivation de lui-même. En outre, ils peuvent aussi jouer vis-à-vis de leur collègue un rôle d'étayage lorsque ce dernier est découragé ou déprimé dans l'interview en revenant sur ce qu'il s'est passé dans la classe, tout particulièrement sur les réactions des apprenants.

De même que l'« expert », les collègues de l'enseignant « novice » lui fournissent un « point de fixation » (Faïta & Vieira, *op. cit.* : p. 67) du sens de sa vie professionnelle, point autre que le sien et qui lui permet de se libérer d'une idée quelquefois subjectivement trop biaisée sur le dit et le fait produits dans la classe ainsi que sur ce qu'ils pensent par rapport à ces derniers.

RÉFÉRENCES

- Amigues, R. (2003). Pour une approche ergonomique de l'activité. *Skholê, hors-série 1*, 5-16.

- Bakhtine, M. (1929). *Le marxisme et la philosophie du langage. Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*. Paris, France : Les Éditions de Minuit, coll. : « Le sens commun » (trad. française de M. Yaguello, 1977).
- Bakhtine, M. (1975). *Esthétique et théorie du roman*. Paris, France : Éditions Gallimard, coll. : « Tel » (trad. française de D. Olivier, 1978).
- Bange, P. (1986). Une modalité des interactions verbales : fiction dans la conversation. *DRLAV (Documentation et recherche en linguistique allemande contemporaine)*. *Revue de linguistique*, 34-35, 215-232.
- Cicurel, F. (1996). L'instabilité énonciative en classe de langue. Du statut didactique au statut fictionnel du discours. *Les carnets du Cediscor*, 4, 7-91.
- Cicurel, F. (2002). La classe de langue, un lieu ordinaire, une interaction complexe. *Aile (Acquisition et Interaction en Langue Étrangère)*, 16, 145-164.
- Cicurel, F. (2005). La flexibilité communicative : un atout pour la construction de l'agir enseignant. In V. Bigot & F. Cicurel (Éds.), *Le français dans le monde. Recherches et applications, numéro spécial de juillet 2005 : « Les interactions en classe de langue »* (pp. 180-191). Paris, France : CLE international.
- Cicurel, F. (2007). L'agir professoral, une routine ou une action à haut risque ?. In I. Plazaola Giger & K. Stroumza (Éds.), *Paroles de praticiens et description de l'activité. Problématisation méthodologique pour la formation et la recherche* (pp. 15-36). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*. Paris, France : les Éditions Didier.
- Clot, Y. (2001). Clinique du travail et action sur soi. In J.-M. Bau-douin & J. Friedrich (Éds.), *Théories de l'action et éducation* (pp. 255-276). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

- Clot, Y. (2005). L'auto-confrontation croisée en analyse du travail : l'apport de la théorie *bakhtinienne* du dialogue. In L. Filliettaz & J.-P. Bronckart (Éds.), *L'analyse des actions et des discours en situation de travail : concepts, méthodes et applications* (pp. 37-55). Louvain La Neuve, Belgique : Peeters.
- Clot, Y., & Faïta, D. (2000). Genres et style en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, M., & Scheller, L. (2000). Les entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Pistes, revue électronique* 2(1), Récupéré de <https://journals.openedition.org/pistes/3833> le 18/12/2018
- Faïta, D., & Vieira, M. (2003). Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée. *Skholé, hors-série* 1, 125-154.
- Filliettaz, L. (2002). *La parole en action*. Québec, Canada : Éditions Nota Bene.
- Filliettaz, L. (2005). Mise en discours de l'agir et formation des enseignants. Quelques réflexions issues des théories de l'action. In V. Bigot & F. Cicurel (Éds.), *Le français dans le monde. Recherches et applications, numéro spécial de juillet 2005 : « Les interactions en classe de langue »* (pp. 20-31). Paris, France : CLE International.
- Filliettaz, L. (2007). Les ressources discursives de la réflexivité. In M. Causa (Éd.), *Le français dans le monde. Recherches et applications* 41 : « Formation initiale en français langue étrangère : actualité et perspectives » (pp. 158-168). Paris, France : CLE International.
- Ishikawa, F. (2012a). Analyse des commentaires du conseiller pédagogique : la didacticité du discours du formateur de formateurs. In Ishikawa, F., *La transmission des savoirs : une analyse dynamique du discours* (pp. 195-257). Yokohama, Japon : Shumpûsha.
- Ishikawa, F. (2012b). Discours du conseiller pédagogique en didactique du FLE : l'articulation de la formation de formateurs et de l'« agir professoral » en interaction. In V. Rivière (Éd.),

- Spécificités et diversité des interactions didactiques* (pp. 267-281). Paris, France : Riveneuve Éditions.
- Ishikawa, F. (2015). Objectivation subjective de la subjectivité : la verbalisation de la pensée enseignante dans l'entretien d'explicitation. *La revue RDLC (Recherches en didactique des langues et des cultures : les cahiers de L'acedle)*, 12(2), 171-194.
- Ishikawa, F. (2016). Réflexivité en discours et discours de réflexion : la transmission des savoirs et savoir-faire professionnels de l'enseignement du FLE dans l'entretien rétrospectif. *Revue japonaise de didactique du français*, 11(1&2), 46-62.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Leplat, J. (Éd.) (2001). *L'analyse du travail en psychologie ergonomique. Recueil de textes*. Toulouse, France : Octarès.
- Prot, B. (2006). La fonction du clinicien dans les méthodes de clinique de l'activité. *Nouvelle Revue de Psychologie*, 1, 31-44.
- Tochon, F. V. (1996). Rappel stimulé, objectivation clinique, réflexion partagée. Fondements méthodologiques et applications pratiques de la rétroaction vidéo en recherche et en formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 22(3), 467-502.
- Trévisé, A. (1979). Spécificité de l'énonciation didactique dans l'apprentissage de l'anglais par des étudiants francophones. *Encrages, numéro spécial de linguistique appliquée*, 44-52.
- Yvon, F., & Garon, R. (2006). Une forme d'analyse du travail pour développer et connaître le travail enseignant : l'autoconfrontation croisée. *Recherches qualitatives*, 26(1), 51-80.

ANNEXES

Constitution du corpus

Le corpus est constitué par des données verbales du type entretien d'explicitation croisée, récoltées et transcrites en 2001 par l'unité de recherche IDAP (« Interactions Didactiques et Agir Professoral ») – dénommée à l'époque « Discours d'enseignement et interactions » – du laboratoire DILTEC (« Didactique des Langues, des Textes et des Cultures ») à l'Université Paris III-Sorbonne nouvelle. Nous participons à cette équipe depuis sa création. Cet ensemble des données collectées alors est baptisé Corpus « Marie-Laure »¹¹. Dans le présent article, nous nous référons à deux séries d'entretien constituant ce corpus, dont l'une a été collectée à l'issue du cours de grammaire dispensé par l'enseignante stagiaire Marie-Laure (Corpus « Marie-Laure » : CC(ML)-1) et l'autre, après le cours dans lequel la même stagiaire parle du roman d'Émile Zola : *Thérèse Raquin* (Corpus « Marie-Laure » : CC(ML)-2).

Conventions de transcription

Nous adaptons les conventions de transcription construites par l'équipe « Discours d'enseignement et interactions ». Les conventions de transcription sont les suivantes :

| | |
|----------|--|
| CP1 | Conseillère pédagogique 1. |
| ML(P) | Marie-Laure (Professeur) : initiale du prénom de la stagiaire lorsqu'elle enseigne et pendant la séance de commentaires qui concerne sa performance enseignante. |
| ML(Stag) | Marie-Laure (Stagiaire) : initiale du prénom de la stagiaire lorsqu'elle participe à la séance de commentaires qui concerne une autre enseignante-stagiaire. |

¹¹ Pour la présentation plus détaillée du corpus, voir Ishikawa (2012a : pp. 248-257).

| | |
|----------------------------|---|
| des JEUX | Les majuscules indiquent la mise en valeur d'une ou plusieurs syllabes par un accent d'intensité et / ou par une montée brusque de la hauteur éventuellement accompagnée(s) d'un allongement. |
| un extrait de ... | Demande d'achèvement. |
| tou(tes) | Partie qui n'est pas prononcée. |
| + | Pause (++) / +++ pauses plus longues). Pour les pauses très longues, la durée est indiquée entre parenthèses. |
| euh : | Allongement de la syllabe. |
| euh ::: | Allongement plus long de la syllabe. |
| xxx | Séquence inaudible. |
| B(Stag) : très réaliste et | Les mots soulignés indiquent la partie des énoncés qui se chevauchent. |
| A(Stag) : <u>oui</u> | |
| CP : voilà = | Marie-Laure enchaîne immédiatement, sans la moindre pause sur les paroles de la conseillère pédagogique. |
| P(ML) : = oui oui | |
| (<i>brouhaba</i>) | entre () : description d'éléments non verbaux ou para-verbaux, ou commentaire de type "méta". |
| ↑ | Intonation montante. |

Le présent article s'inscrit dans le développement de la réflexion que nous avons présentée à l'oral à l'occasion des 4èmes Rencontres internationales de l'Interactionnisme socio-discursif: « Activités, langues et textes : leur dynamique interactive et ses effets », organisées à l'Université de Genève (Genève) par le groupe : ISD (Interactionnisme Socio-Discursif), 17-19 juillet 2013.

Le texte de cette communication est inédit en absence d'actes. Le développement de notre réflexion initiale est effectué avec l'Aide pour la Recherche Scientifique (Grant-in-Aid for Scientific Research (KAKENHI) : Aide pour la Recherche Scientifique (C) (Grant-in-Aide for Scientific Research (C))) offerte par la Société Japonaise pour la Promotion des Sciences (J.S.P.S.) en 2018 (no. de recherche : 18K00797). La recherche est intitulée: « Recherche sur les répertoires cognitifs de l'enseignant et de l'apprenant de FLE du point de vue de l'analyse de l'interaction verbale ».

¿Concordia o colisión entre competencia intercultural e interculturalidad?

Concord or Collision between Intercultural Competence and Interculturality?

Martha Florez*

RMIT University, Melbourne, Australia

Chantal Crozet†

RMIT University, Melbourne, Australia

Artículo de reflexión

Recibido: 2 de agosto de 2018 Aprobado: 29 de mayo de 2020

* Ph.D. en Education, La Trobe University. Member of Social and Global Research Centre.

Correo electrónico: martha.florez@rmit.edu.au ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0240-3172>

† Ph.D. en Linguistics, Australian National University. Coordinator of French Studies & Intercultural Communication.

Correo electrónico: chantal.crozet@rmit.edu.au ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7112-6693>

Cómo citar: Florez, M., & Crozet, C. (2019). ¿Concordia o colisión entre competencia intercultural e interculturalidad?

Matices en Lenguas Extranjeras, (13), 300-331. DOI: <https://doi.org/10.15446/male.n13.89919>

Este trabajo se encuentra bajo la licencia Creative Commons Attribution 4.0.

RESUMEN

La siguiente reflexión crítica se enfoca en la interrelación y distinción entre dos visiones: la occidental y la ancestral, bajo los parámetros de la *competencia intercultural* y de la *interculturalidad*. Esta es una discusión que propone recapacitar sobre la entidad del conocimiento y su institucionalización. Desde una perspectiva epistemológica, presentamos una breve reseña histórica entre los paradigmas que dominan tanto la competencia intercultural como la interculturalidad. Además, abordamos el común denominador en cuanto al hacer y no hacer en Australia y Sudamérica acerca de la competencia intercultural e interculturalidad aplicables a la enseñanza de las lenguas extranjeras e indígenas, respectivamente. Para ello, usaremos como referencia geolingüística lo que acontece al respecto en el estado de Victoria, en Australia, y en Ecuador, Sudamérica. Dicha reflexión crítica plantea principalmente nuestro compromiso como investigadores y educadores sobre cómo proyectamos nuestras experiencias y cómo cerramos la brecha entre la teoría y la práctica. Este razonamiento configura una investigación que estamos desarrollando en un estudio comparativo sobre la competencia intercultural y la interculturalidad, y su aplicabilidad en la enseñanza de lenguas extranjeras a nivel terciario. El reto está en cómo percatamos y hacemos tangible la interrelación entre la visión de dos paradigmas: la del saber ancestral y la del saber occidental. Partimos de una generalización; sin embargo, contemplamos que, dentro del paradigma occidental, existe una variedad de puntos de vista en la conceptualización del saber (desde el moderno hasta el posmoderno). Nuestro objetivo es hallar dónde convergen los dos paradigmas para entablar canales de respeto y diálogo mutuo. No se trata de una relación simplista de exclusión-inclusión (evidente desde los parámetros paternalistas que perpetúan el desbalance de poder, superioridad e inequidad), sino de una amalgamación de saberes bajo parámetros de respeto mutuo en el diseño curricular de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

Palabras clave: *competencia intercultural, diseño curricular, enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, interculturalidad.*

ABSTRACT

This critical reflection focuses on the relationship between western and ancestral visions. It is relevant to make a distinction between the two, *intercultural competence* and *interculturality*. The discussion closely examines epistemology and its institutionalization. In this paper, we briefly review the history of *intercultural competence* and *interculturality* and their domains. It is important to reflect on the common denominator between the two concepts in diverse geo-linguistic and socio-cultural locations such as Australia and South America in terms of their applicability and sustainability in the teaching of foreign and indigenous languages. As a point of reference, we will use the State of Victoria, located in Australia and the country of Ecuador in South America. This critical reflection brings awareness about the need to close the gap between theory and practice. The fact of being the main actors, researchers, and educators enables us to examine how our experiences are projected. This analysis configures a comparative study on intercultural competence and interculturality and its applicability in the teaching of foreign languages at the tertiary level. The challenge is to make tangible the interrelation between two paradigms: The Ancestral knowledge and Western knowledge. Despite we start from a generalization, we consider that within the Western paradigm, there is a variety of points of view in the conceptualization of knowledge (from modern to postmodern). We aim at finding where the two paradigms converge to establish channels of mutual respect and dialogue. It is not a simplistic relationship of exclusion-inclusion within a paternalistic landscape, which carries on the imbalance of power, superiority and inequity. It is a fusion of “knowledges” characterized by mutual respect in the process of curriculum design in teaching and learning of foreign languages.

Keywords: *curriculum design, foreign language teaching, intercultural competence, interculturality.*

PARTIMOS BAJO PARÁMETROS DEL COMPROMISO que tenemos como investigadores y educadores a nivel terciario respecto a cómo proyectamos nuestras experiencias y cómo vamos cerrando la brecha entre la teoría y la práctica. Ante todo, como lo afirma Mato (2016b), «se nos presenta la necesidad y oportunidad de revisar, criticar y superar el racismo epistémico que aún hoy caracteriza a las universidades» (p. 36). Es un hecho que las bases éticas, políticas y epistémicas, como las prácticas académicas, están marcadas por el paradigma occidental. Sin embargo, queremos hacer un llamado, en el sentido que, al reproducir y sostener esta visión epistémica de modelos eurocéntricos, continuamos relegándonos a un ostracismo, quizás involuntario o inconsciente, pero aún muy latente que ha contribuido a una parsimonia, ignominia e indiferencia para dar a conocer lo que nuestros estudiosos han logrado en el campo epistemológico propio de América Latina y Australia.

Esta es una reflexión derivada de la discusión que se viene desarrollando a través del grupo de académicos que formamos parte de ILTAC (*Intercultural Language Teaching & Communication*). La orientación teórica de ILTAC está inspirada, aunque no limitada, en la Pedagogía Crítica. ILTAC busca apoyar la investigación en temas relacionados con la comprensión intercultural, el contenido cultural y lingüístico, así como la orientación pedagógica más adecuada para lograr su objetivo general en la práctica. Este objetivo es promover el compromiso crítico con el nexo de idioma y cultura en la interacción a nivel personal, local y global. El contenido cultural dentro de una perspectiva ILTAC incluye las dimensiones históricas, políticas y sociales de la cultura. El contenido lingüístico incluye la enseñanza del lenguaje con un enfoque en las complejidades de los procesos de creación de significado, interpretación y reflexividad. Las estrategias pedagógicas incluyen enfoques de

aprendizaje, enseñanza y evaluación del lenguaje, la cultura y la comunicación intercultural.

En este sentido, las instituciones de educación superior tienen un papel muy importante en la promoción de la diversidad cultural y la interculturalidad en condiciones equitativas y mutuamente respetuosas e incorporar el diálogo de saberes y el reconocimiento de la diversidad de valores y modos de aprendizaje como elementos centrales de las políticas, planes y programas del sector.

Este ensayo responde, ante todo, a la necesidad de revisar la obstrucción persistente del vínculo entre modernidad y colonialidad a través de las intenciones epistémicas. Dado que la competencia intercultural se inscribe dentro del marco epistémico occidental, el que aún prima en el diseño curricular, y el hecho de que los pueblos indígenas de las Américas demanden la necesidad de reconocer y dar respuesta a su historicidad en términos de interculturalidad, una premisa de colisión se introduce a la discusión que nos concierne. Lo que se quiere lograr es una coherencia entre saberes para restablecer la historicidad de dos regiones que coinciden en la resolución jurídica y la reparación de traumas colectivos de opresión y racismo (Mignolo, 2000).

Frente a la necesidad de contextualizar la relación estrecha con los conceptos de multiculturalidad o multiculturalismo desde un punto histórico acorde con el contexto geográfico en el que se ha desarrollado, como lo propone Antolínez¹ (2011), brevemente haremos algunas observaciones sobre las características del concepto de *competencia intercultural* (Byram, 1997, 2014) en el ámbito australiano. Considerando la amplia trayectoria del tema en el campo investigativo y la aplicabilidad que la com-

1 Antolínez (2011) hace un paralelo en el uso del término *multicultural* en Estados Unidos y la Europa anglosajona frente al término *intercultural* en América Latina y la Europa continental.

petencia intercultural ha tenido hasta el momento en Estados Unidos y Europa, nos concentraremos en los antecedentes de la multiculturalidad y la evolución del concepto de competencia intercultural en Australia. Asimismo, destacaremos los principios en los que se fundamenta la *interculturalidad* (Walsh, 2012; Mignolo, 2000, 2007; Antolínez, 2011; Mato, 2008, 2016a; Ayala-Mora, 2014; Salgado, 2014) y haremos referencia a los antecedentes de la educación bilingüe intercultural en Ecuador, intrínsecamente ligada a la manifestación de la interculturalidad desde el punto de vista ancestral. El propósito es promover esta visión, adaptándola, integrándola y registrándola a través de la historicidad que es esencial para el aprendizaje de una lengua extranjera, teniendo en cuenta las similitudes de las condiciones coloniales y la situación subyugada de los pueblos indígenas.

CONTEXTO EN PERSPECTIVA: ¿QUÉ SE ESTÁ HACIENDO EN AUSTRALIA Y ECUADOR?

Australia y América del Sur son dos regiones bastante extensas geopolíticamente, con una amplia diversidad lingüística y cultural y con una historia similar ante el proceso de colonización. No es difícil comprender por qué las políticas públicas de orientación eurocentrista se hayan implementado en el sistema educativo de estas regiones sin tener en cuenta sus condiciones y necesidades internas. Esta uniformidad ha permitido que la *competencia intercultural* haya tenido un proceso de seguimiento e implementación del paradigma occidental en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Sin embargo, tras el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas por la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2008), el pensamiento ancestral está resurgiendo y haciéndose más visible a través de la *interculturalidad*. Es significativo resaltar lo que se está haciendo tanto

en Australia como en Ecuador, a partir de la introspección crítica sobre los cambios que se han implementado en nuestro sistema educativo. Nos concentraremos en el estado de Victoria (Australia) y en uno de los países andinos, Ecuador (América del Sur), como casos representativos de las dos regiones seleccionadas.

CARACTERÍSTICAS DEL CONCEPTO DE COMPETENCIA INTERCULTURAL EN AUSTRALIA

Una de las características fundamentales del concepto de competencia intercultural en Australia es el discernimiento entre los dos conceptos, el *saber* y el *ser*, en cuanto a la enseñanza intercultural de las lenguas extranjeras.

El *saber* se refiere al aprendizaje de los aspectos lingüísticos propios de una lengua (por ejemplo: fonética, gramática y vocabulario) que conscientemente están vinculados a los aspectos culturales, especialmente a aquellos que son invisibles pero que están incrustados en la lengua (Lo Bianco & Crozet, 2003). Así, la lengua y la cultura se aprenden como un sistema integrado que permite la producción del significado (Halliday, 1993). Por ejemplo, no se aprende solamente la palabra para decir «gracias» en la lengua meta sino cómo, cuándo y con quién se usa esa palabra culturalmente (con todas las variedades posibles) que, a su vez, se refleja en la relación entre las culturas involucradas. Ese tipo de aprendizaje que integra lengua y cultura como un sistema dinámico desde el primer día (Kramsch, 1993), incluye la necesidad de una reflexión sobre los *puntos de articulación* entre lengua y cultura (Crozet, 1996). Desde una perspectiva intercultural, *cultura* implica una reflexión sobre la variabilidad (regional, de generación, de género, etc.) y el impacto del contexto histórico del idioma que se enseña. Asimismo, el aprendizaje intercultural de la lengua y la cultura meta permite establecer conexiones entre el conocimiento previo para reorganizar y

extender su actual marco de conocimiento. El desafío consiste en tomar conciencia de que el metaconocimiento y la reflexión crítica sobre la entremezcla de la lengua y la cultura conducen a identificar similitudes y diferencias, a entablar puentes de acercamiento y entendimiento, y a afianzar enlaces de respeto con otras lenguas y culturas.

Por otra parte, el *ser* está relacionado con la noción de identidad, de subjetividad y conocimiento de sí mismo, particularmente con nuestros propios filtros y barreras culturales, es decir, la disposición individual de elegir tal o cual actitud en espacios de intersubjetividad que son compartidos, un aprendizaje de verdadera mediación intercultural (Kohler, 2015). Esta dimensión, la más reciente, corresponde a una visión educativa que no es lineal y que se aproxima a la noción de *interculturalidad* en sus aspectos políticos, sociales y éticos (Crozet, 2018, Crozet & Diaz, 2020). El enfoque sobre el ser no es solamente importante para los estudiantes. Los profesores que se embarcan en una perspectiva intercultural de la enseñanza de un idioma deben también cuestionarse sobre sus propios filtros culturales como, por ejemplo, sus motivaciones para enseñar idiomas. Además, deben decidir hasta qué punto quieren implementar una dimensión intercultural, puesto que requiere tomar una posición política y ética (Crozet, 2017).

Evolución de la perspectiva intercultural en la enseñanza de idiomas y culturas en Australia

Antes de la llegada de los británicos, la población aborigen australiana formaba parte de un continente multilingüe en la que la mayoría de ella necesitaba varios dialectos para comunicarse. Algunas de las comunidades en Australia practicaban la exogamia obligatoria, donde los hombres de una comunidad tenían que casarse con la mujer de otra comunidad y, de esta

forma, los niños aprendían dos lenguas diferentes, la de su padre y la de su madre. En la actualidad, esta práctica no ha dejado de existir, ya que hay muchos niños australianos de padres de diferente origen que adquieren su bilingüismo de la misma manera, sin que esto signifique que haya una propagación de la exogamia obligatoria. A su llegada, los colonos británicos, posteriormente al arribo de la primera flota (1788), introdujeron el monolingüismo como la norma para el continente australiano, es decir, el inglés antes que el irlandés o el galés. En el siglo XIX las condiciones políticas y económicas del nuevo continente y el atractivo del oro atrajeron las primeras olas migratorias. Estas a su vez trajeron consigo sus propias lenguas desde Europa (el italiano y el griego) y Asia (el chino). Esta situación no tuvo un gran impacto, puesto que el periodo anterior y posterior a la Primera Guerra Mundial creó un ambiente propicio para que Australia, en las siguientes siete décadas, se convirtiese en una sociedad monolingüe de hecho. Sin embargo, en las décadas de los años setenta y ochenta se abogó por una política multicultural, lo que hoy supuestamente constituye a Australia como un país multilingüe. A pesar de que no hay un refuerzo constante por el mantenimiento de las lenguas ni una política de afianzamiento e implementación curricular con un seguimiento estricto, el número de lenguas y su diversidad han ido en aumento. Igualmente, es sorprendente la significativa cifra aproximada de cuatrocientas lenguas que se hablan en el ámbito australiano. Esto incluye algunas lenguas indígenas y la lengua para sordomudos (Auslan) (Flórez & Constanzo, 2011).

Se considera a la población australiana como una de las más cultural y lingüísticamente diversas del mundo, lo que se puede ver con claridad en nuestras aulas (Flórez & Constanzo, 2011). Este ambiente multicultural ha permitido que tengamos un

espacio donde podemos reclamar nuestro propio conocimiento, desarrollo y práctica de la competencia intercultural desde el interior de la enseñanza de lenguas extranjeras, pero que desafortunadamente aún se resiste a crear un acercamiento a la interculturalidad ancestral.

En Australia el reconocimiento de la importancia de integrar el desarrollo de la competencia intercultural en la enseñanza y el aprendizaje de idiomas extranjeros es bastante reciente, aunque se puede rastrear la emergencia de esa dimensión a partir de los años setenta, cuando apareció la Educación Multicultural como nueva asignatura en las escuelas primarias y secundarias.

Se hablaba más de tolerancia intercultural que estaba justamente supeditada al concepto de competencia cultural solamente en una dirección, es decir, en el sentido de que la enseñanza-aprendizaje se enfocaría en la cultura del otro, en la de los inmigrantes y de la población indígena australiana. Esta tolerancia surge más como un discurso político que se ajusta a una necesidad política y social, con el fin de apaciguar la problemática que se vive con estos dos grupos «otros», y aprender a manejar las relaciones con ellos (Lo Bianco, 1990). En ese entonces, no se daba tanta importancia a la necesidad de reflexionar críticamente sobre la propia cultura y, por ende, sobre los propios filtros culturales de cada uno.

En las décadas del 70 y el 80, tanto en Australia como en Europa, la presencia de más inmigrantes despertó una nueva conciencia respecto al otro, al inmigrante culturalmente diferente, que a su vez respaldó el reconocimiento tardío de la población indígena (los «otros», es decir, los «otros» en su propio país). De esta toma de conciencia surgió la primera política de educación indígena, emanada en 1982 por el Comité Nacional de Educación Indígena, como parte integral de la educación inclusiva para todos los australianos. Sin embargo,

en las subsecuentes décadas esta política se quedó estática y estancada, sin un seguimiento fidedigno ni fehaciente a nivel nacional. Hasta el presente, Victoria es el estado más activo en este campo que ha continuado con una lucha constante para que las políticas indígenas públicas se hagan tangibles.

No obstante, hubo que esperar hasta la década de los años 90 para que se articulara el concepto de *competencia intercultural* como lo entendemos ahora, basado no solamente en la reflexión crítica de las otras culturas, sino en la cultura propia (o culturas primarias) de cada uno. Este es el cambio fundamental que añade una dimensión más subjetiva y que, a su vez, apoya un enfoque más crítico al proceso de enseñanza de una lengua, incluso una reflexión crítica sobre espacios y discursos híbridos en contextos de comunicación (e identidad) intercultural.

Dentro del dominio de la enseñanza de idiomas extranjeros en Australia ahora hablamos de la Enseñanza y Aprendizaje Intercultural de Idiomas (*ILT, Intercultural Language Teaching and Learning*). El origen de este enfoque se inspiró en el libro escrito por los académicos Joe Lo Bianco, Tony Liddicoat, y Chantal Crozet (1999). Ellos se basaron en un marco teórico siguiendo gran parte del trabajo trascendental de Claire Kramsch (1993, 2006, 2011), Michael Byram y Geneviève Zarate (1994), pero adaptándolo a un contexto australiano desde el paradigma occidental, es decir, desde el domino anglosajón. No se tuvo en cuenta el contexto histórico colonial desde el punto de los indígenas australianos, incurriendo en el mismo error, ignorar el bagaje cultural ancestral.

Luego, a partir del informe gubernamental del Proyecto de La enseñanza y aprendizaje intercultural de idiomas en práctica (*Intercultural Language Teaching and Learning in Practice Project [ILTLP]*), escrito por Liddicoat, Papademetre, Scarino y Kohler (2003), se realizó la implementación del enfoque intercultural en

la enseñanza de las lenguas extranjeras en las escuelas primarias y secundarias que hasta el momento es financiado por el gobierno federal. De ahí surgió el libro de Liddicoat y Scarino publicado en 2013, *Intercultural Language Teaching and Learning*, del cual podríamos afirmar que se ha constituido como la biblia de ILT en Australia, la referencia académica más reciente.

Hoy en día, el *entendimiento intercultural*, más bien la competencia intercultural, hace parte integral del currículo para la enseñanza de idiomas extranjeros en las escuelas (Autoridad Australiana de Currículo, Evaluación y presentación de informes [ACARA], 2013). A pesar de que el entendimiento intercultural está asociado con otros seis beneficios del aprendizaje de idiomas (alfabetización lingüística y numérica; competencia en informática; pensamiento crítico y creativo; comportamiento ético, y competencia personal y social), no hay una definición detallada sobre lo que es entendimiento intercultural, lo único que realza es su importancia dentro del aprendizaje de una lengua (ACARA, 2013). Es muy pertinente aclarar que, para nuestra concepción y línea de pensamiento, *entendimiento intercultural* se concibe como la reflexión crítica de las diferencias culturales, mientras que *competencia* tiende a referirse a las habilidades y el conocimiento como tal de esas diferencias culturales. Esto implica que se están presentando dificultades para evaluarlas, como lo sostiene Scarino (2017).

Asimismo, las historias y culturas de los aborígenes y de los isleños del estrecho de Torres hacen parte de las prioridades del currículo interdisciplinario. Se menciona la conexión entre aborígenes y los isleños del estrecho de Torres en relación con el conocimiento del medio ambiente, la fauna y la flora. No se mencionan la historia colonial de la Australia blanca ni el impacto sobre la Australia indígena. No se menciona el movimiento de descolonización actual, incluso la necesidad de descolonizar las

mentes de la mayoría de los australianos, que debería hacer parte de un verdadero entendimiento intercultural.

En otras palabras, el entendimiento intercultural no incluye una dimensión de historicidad. Cuando se habla de cultura e historia, se hace referencia a las oficiales, es decir, se trata de la mayoría australiana de origen anglosajón o de las culturas oficiales de los países asociados a las lenguas enseñadas. Las historias, las culturas y el multilingüismo de los australianos de otro origen (u origen mezclado) quedan casi invisibles (Pawels, 2014; Partington, 1998). Entonces, ¿de qué tipo de *entendimiento intercultural* hablamos? Este es un concepto limitado, políticamente correcto, muchas veces retórico, más que de realidad concreta. ¿A qué tipo de «ciudadano global» apoya? ¿Qué currículo invisible sostiene?

CARACTERÍSTICAS Y ANTECEDENTES DEL CONCEPTO DE INTERCULTURALIDAD EN ECUADOR

Al hablar de interculturalidad hacemos un tributo a las culturas milenarias, a la madre tierra y a sus guardianes: los pueblos indígenas. Estableciendo este vínculo, podemos entender la interculturalidad como un campo disciplinario específico que emerge desde la dimensión epistémica ancestral, que se ha sostenido como práctica y, por ende, producto de todo un patrimonio histórico. Así, resulta imprescindible reflexionar acerca del funcionamiento de dicha práctica en las actuales estructuras de producción del conocimiento, atendiendo a las particularidades de nuestras condiciones institucionales.

Hay alternativas al canon establecido que, pese a que han sido denegadas y subyacentes, en este momento están cobrando fuerza especialmente en los países latinoamericanos. Una de esas alternativas es la interculturalidad que:

está ligada a geopolíticas de lugar y espacio, desde la histórica y actual resistencia de los indígenas y de los afrodescendientes,

hasta sus construcciones de un proyecto social, cultural, político, ético y epistémico orientado a la descolonización y a la transformación. (Walsh, 2007, p. 47).

La interculturalidad no es un concepto nuevo; sin embargo, ha cobrado relevancia internacional por su aparición en el discurso inserto en los cambios recientes de las constituciones de varios países latinoamericanos, como Ecuador, Perú y Bolivia.

La interculturalidad es «un término que refiere a procesos de interacción, negociación, comunicación y conflicto en deseables condiciones igualitarias entre diferentes grupos culturales» (Antolínez, 2011, p. 3). Es más, la *interculturalidad* señala procesos de construcción del conocimiento, de la práctica política, del poder social y del pensamiento decolonial crítico. La configuración de la interculturalidad, según Walsh (2009), es un concepto que proviene de:

un movimiento étnico-social más que de una institución académica...porque refleja un pensamiento que no se basa en los legados coloniales eurocéntricos ni en las perspectivas de la modernidad; y, ..., porque no se origina en los centros geopolíticos de producción del conocimiento académico, es decir, del norte global (p. 47).

Dada la relación intrínseca y estrecha que la interculturalidad posee con el proceso de una lucha continua de resistencia, esta «va más allá de la búsqueda de reconocimiento o de inclusión porque apela a cambios profundos en todas las esferas de la sociedad y forma parte de una política cultural oposicional dirigida a la sociedad en su conjunto» (Walsh, 2012, p. 26). Efectivamente, la interculturalidad para el movimiento indígena ha sido un concepto clave para rebatir la *diferencia colonial* a la que Mignolo se refiere como parte de una subjetividad designada

a fenómenos contruidos y reproducidos por el discurso colonial, que hasta ahora ha acentuado la subalternización social, política y cultural (Mignolo, 2000).

Se debe destacar que, desde la década de los 90, los pueblos indígenas se han asentado como actores sociales y políticos, no solamente a nivel local sino internacional. La propuesta por una educación bilingüe intercultural surge en América Latina como respuesta a la inconformidad e insatisfacciones que provoca la educación hegemónica y las fisuras que presenta el sistema educativo colonizador. Esto fomenta un replanteamiento por una educación inclusiva bajo la diversidad del colectivo indígena, el producto de la interrelación cultural de pueblos indígenas y sus conocimientos ancestrales para lograr niveles de equidad y pertinencia.

En el caso de Ecuador, ese posicionamiento ha sido más significativo con respecto a los demás estados latinoamericanos. Atendiendo a la riqueza en diversidad lingüística y cultural del país, que cuenta con catorce nacionalidades y dieciocho pueblos indígenas² según el Consejo de Nacionalidades y Pueblos del Ecuador, se crea el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe en 1988. Su objetivo es muy conciso y coherente: promover la valoración y recuperación de las culturas y lenguas de las nacionalidades indígenas.

-
2. Resulta pertinente hacer una distinción entre nacionalidades y pueblos indígenas. Chisaguano (2006) define las nacionalidades como el conjunto de pueblos milenarios anteriores y constitutivos del Estado ecuatoriano, que se autodefinen como tales, que tienen una identidad histórica, idioma y culturas comunes, que viven en un territorio determinado mediante sus instituciones y formas tradicionales de organización social, económica, jurídica, política, y ejercicio de autoridad. Por otra parte, los pueblos indígenas se definen como las colectividades originarias, conformadas por comunidades o centros con identidades culturales que las distinguen de otros sectores de la sociedad ecuatoriana, regidos por sistemas propios de organización social, económica, política y legal.

Es importante destacar aquellos antecedentes históricos que de una u otra forma han contribuido para que la propuesta de educación intercultural bilingüe tuviese auge y el marco jurídico para su ejecución. Esos hitos han marcado o dejado huella para que la interculturalidad ancestral sea más tangible y cobre el estatus de paradigma epistémico que se merece.

En la década de los cuarenta se desarrolló una experiencia de educación indígena, las Escuelas indígenas de Cayambe. Dolores Cacuango, una de sus maestras, organizó un grupo de escuelas indígenas donde trabajaron maestros indígenas de las mismas comunidades utilizando la lengua materna, revalorizando la cultura y la defensa de la tierra. Estas escuelas funcionaron hasta 1963, cuando la Junta Militar subió al poder. Entre 1952 y 1981 el Instituto Lingüístico de Verano centró su labor principal en la evangelización y la traducción de la Biblia a las lenguas indígenas para facilitar el proceso evangelizador. Su aporte fue la utilización de la lengua materna en la educación y formación de maestros indígenas e investigación lingüística para lograr sus objetivos. En 1956, surge la Misión Andina, subvencionada con fondos de la Organización Internacional del Trabajo, que realizó acciones de desarrollo comunitario, educación, salud, asistencia agrícola y ganadera, entre otras, la misma que fue encargada de la ejecución del programa de desarrollo rural del Plan Nacional de Desarrollo por la Junta Militar en 1964 e integrada al Ministerio de Agricultura en la década de los setenta. Se prepararon cartillas para lectura en lengua kichwa y otros dialectos indígenas sobre temas sociales, mitológicos y de la naturaleza.

En 1964 aparecieron las Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador dirigidas a la alfabetización de la población adulta de habla kichwa. En la década de los setentas se desarrollaron varios programas y escuelas; por ejemplo, en 1972 se inició el Sistema Radiofónico Shuar, escuelas radiofónicas de primaria para exten-

derse hacia la secundaria y al Instituto Pedagógico Intercultural Bilingüe. A partir de 1979 se oficializó el Sistema de Educación Radiofónico Bilingüe Bicultural Shuar. Los recursos y materiales de enseñanza están escritos en la lengua materna y el español, y se forman maestros indígenas y auxiliares radiofónicos. En 1974, se inició el Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi, en el que utilizan la lengua materna como lengua principal de educación, y han formado maestros de las propias comunidades (Conejo, 2008).

La década más importante es la de los ochenta, debido al inicio del proceso de unificación del sistema de escritura del kichwa. Se utilizó la lengua materna como lengua principal de educación y el español como lengua de relación intercultural, y los educadores fueron indígenas de las mismas comunidades. Como lo expresa Conejo (2008), «de todos los proyectos de educación bilingüe desarrollados hasta 1988, es el de mayor cobertura ya que el programa tuvo un carácter nacional» (p. 67).

Para Ecuador construir la interculturalidad, desde inicios de los 90, ha sido un principio político e ideológico del movimiento indígena Confederación de Nacionalidades Indígenas de Ecuador (CONAIE), con miras a lograr una nueva democracia que garantice una máxima y permanente participación de los pueblos y nacionalidades (indígenas) en las tomas de decisión en todos los campos: económico, político y social (CONAIE, 1989), con el fin de transformar las políticas públicas que evidentemente repercuten en su sistema educativo.

Las argumentaciones precedentes nos permiten postular que la interculturalidad pone de relieve el saber ancestral, dadas las características de América Latina y los pueblos andinos que se nutren de una realidad histórica distinta a la que vivieron los pueblos europeos. Así, la interculturalidad se está posicionando en el espacio académico, reconstruyendo su conceptualización epistemológica y ontológica con base en principios filosóficos

ancestrales: la conexión del individuo con el *buen vivir*, la *co-existencia* con la comunidad y la naturaleza, y la *reciprocidad*.

El buen vivir, *Sumak Kawsay* (del kichwa ecuatoriano, que significa *vida en plenitud*). El *buen vivir/vivir bien* contrasta con el vivir mejor del parámetro occidental, como el disfrute individual, material, concupiscente, utilitario y habitual. Todos los pueblos en su cosmovisión contemplan aspectos comunes sobre el *vivir bien* que se podría resumir así:

Vivir bien es la vida en plenitud. Saber vivir en armonía y equilibrio; en armonía con los ciclos de la Madre Tierra, del cosmos, de la vida y de la historia, y en equilibrio con toda forma de existencia en permanente respeto (Coordinadora Andina de organizaciones Indígenas [CAOI], 2010, p. 49).

La versión indígena ancestral del *Sumak Kawsay* es un buen intento para incorporar, además, la deconstrucción de la historia, el patrimonio y la diversidad humana con su correspondiente interacción.

La coexistencia, *Suma Qamaña*³ (del aymara boliviano, *vida en plenitud en comunidad*). Para los pueblos ancestrales existe un

3 *Qamaña* es la energía y fuerza para vivir y compartir con otros. Esa manera de convivencia trasciende de la esfera familiar a la comunal. La *minka*, *mingako* o *minga* (del quechua *minccacuni*) es un trabajo en comunidad que desde la época ancestral hasta hoy se sigue practicando. El caso más llamativo de *minga* es el del puente peruano de *Q'eswachaka*, el último puente colgante hecho exclusivamente de fibras vegetales y que se ha mantenido por más de cinco siglos. Aproximadamente mil personas de diferentes comunidades se reúnen anualmente para su renovación. Durante tres días, hombres, mujeres y niños trabajan unidos utilizando técnicas ancestrales heredadas de los incas. Forma parte integrante del extenso sistema vial de caminos incas con más de 30 000 km de vías construidas de diferentes recursos y tecnología. Lo increíble no es solo que este puente es el único de fibra vegetal o paja, sino que la tradición

profundo entendimiento entre el ser humano y la naturaleza. La espiritualidad y armonía con la madre naturaleza, la Pachamama, se mantiene y se respeta, concibiendo un equilibrio de justicia y responsabilidad, un mundo para la humanidad, es decir, un mundo que pertenezca a todos. A la Constitución del Ecuador, por ejemplo, se le atribuye ser la primera en el mundo en considerar los «derechos de la naturaleza», «la naturaleza o Pachamama, donde se reproduce y realiza la vida, tiene derecho a que se respete integralmente su existencia y el mantenimiento y regeneración de sus ciclos vitales, estructura, funciones y procesos evolutivos» (Constitución de la República del Ecuador, 2008, art. 7).

La reciprocidad⁴ se trata de un hilo que ata a cada individuo a su lugar de origen y que, a medida que él avanza en su vida, teje su propia historia, y luego desenrolla ese hilo para poner al servicio de su comunidad todo lo aprendido. Solamente basta con

ha mantenido hasta el presente este antiguo tipo de puente, con sus rituales y el sistema de trabajo comunitario, permitiendo que podamos observar después de tantos años la vigencia de la cultura material e inmaterial de los incas hasta el presente. De esta forma, reforzando el puente que les une, refuerzan también su identidad como pueblo y celebran la renovación de la vida. Una lección vital sobre la importancia del trabajo en equipo y el control sostenible con la naturaleza (Villaverde-Maza, 2015).

- 4 *El ayni* es un sistema de trabajo de reciprocidad familiar entre los miembros del ayllu (una comunidad que trabaja con propiedad colectiva). Es lo que en Méjico se conoce como la *gozona*, o *córima* en el pueblo mexicano *varámuri*, o la tradición de *guelaguetza* en Oaxaca. Es el intercambio de trabajos en labores agrícolas, pastoreo, cocina o en la construcción de casas. Para este tipo de sistemas, también se utilizan los términos *faena*, *fajina*, *trabajo de en medio* y *mano vuelta*. Un ejemplo es el que ocurrió en las décadas sde los años 60 y 80: en Perú ofrecían su mano de obra en lugar de impuestos, y el Gobierno pagaba el material necesario para las obras de infraestructura, lo que se logró en pocos años. Corea del Sur se interesó por la experiencia y, tras una visita que hizo su gobierno para conocerla, la aplicó a la economía en su país y ya sabemos su gran desarrollo económico a nivel internacional (Villaverde-Maza, 2015).

una mirada hacia una de sus representaciones artísticas como el *boomerang* en Australia y el espiral en el caso del pueblo indígena guambiano⁵, en Colombia, para entender el contenido metafórico de este principio. En estas sociedades no hay una mano encima de la otra, no se trata del que da mantiene el poder sobre el que recibe. Su práctica se teje alrededor de las relaciones recíprocas, es decir, hay un intercambio: las manos se entrelazan en un *hoy por ti, mañana por mí*.

Así, la interculturalidad surge como una alternativa de pensamiento indígena, como una respuesta de contención hacia la colonialidad y su hegemonía de pensamiento epistémico, de pensamiento crítico social. Walsh (2012) destaca la relación entre la interculturalidad y la colonialidad del poder con la diferencia colonial como el proceso de construcción de conocimientos «otros», como una práctica política, es decir, como una contrarrespuesta a la hegemonía geopolítica del conocimiento.

No obstante, cuando se habla de interculturalidad en los debates públicos aún se acentúa la terminología estereotipada de diversidad cultural y étnica, relación étnica, conflicto étnico, educación étnica, con tonos de condescendencia y paternalismo. Hasta que no se logre un verdadero diálogo entre los actores involucrados con cambios de actitud, las discusiones y políticas públicas continuarán perpetuando una retórica connotativa bajo el amparo de la modernidad. En efecto, tanto el conocimiento como las lenguas pueden ser vistos como bienes que poseen los pueblos, pero que tienen distinta valoración otorgada por los centros de poder a nivel local, regional y global (Garcés, 2007). Subsecuentemente, mientras que esta retórica no cambie

5 En la cosmovisión de las culturas andinas, todo tiene vida y va en ciclos en forma de espiral. Recordamos que, en un encuentro realizado hace ya algunos años, una indígena guambiana nos explicaba su significado y simbolismo dentro la comunidad, asimilándolo como un cordón umbilical que nunca se corta.

la categorización jerárquica, seguirá. Por eso, la interculturalidad ancestral se debe asentar como paradigma epistémico, tomando como base fundamental la descolonización del poder, el saber y el ser.

Como previamente se ha mencionado, la interculturalidad representa una configuración conceptual desde un lugar de enunciación indígena⁶. La interculturalidad representa una lógica, no simplemente un discurso construido desde la particularidad de la diferencia. La lógica de la interculturalidad compromete un conocimiento y pensamiento que no se encuentra aislado de los paradigmas o estructuras dominantes (Walsh, 2007). Con base en esta configuración conceptual, en el 2000 se crea la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas (UINPI), *Amawtay wasi*⁷, que en quechua significa *la casa del conocimiento*. Su objetivo es preparar pensadores para que sean verdaderos protagonistas en la construcción de una sociedad más equitativa y justa. La UINPI construye un espacio

-
- 6 La interculturalidad desde un lugar de enunciación indígena no es un simple término en relación con el contacto y al conflicto entre el Occidente y otras civilizaciones, como suele entenderse con frecuencia. Tampoco responde a la nueva política antipolítica que Dussell (2001) sugiere. Walsh (2007) sostiene que hablar de interculturalidad como una construcción de y desde un lugar indígena de enunciación no significa sugerir que otros sectores no puedan usar el término; al contrario, significa aceptar y reconocer que en Ecuador el movimiento indígena ha venido siendo el que ha definido la interculturalidad y le ha dado significación social, política y ética (Walsh, 2007).
- 7 La creación de un centro de estudios superiores data de 1987, cuando CONAIE propone la creación de la dirección de educación intercultural bilingüe (a nivel primaria y secundaria). Más tarde, en 1998, se crea la red Tinku (con Perú, Bolivia y Ecuador como países participantes) para realizar cursos de formación y capacitación, y la creación de la Universidad de la Amazonia. De ahí que surja la necesidad de crear una universidad intercultural que responda a las exigencias de las nacionalidades indígenas y contribuya a potenciar la diversidad cultural y fortalecer la identidad nacional con miras a la construcción de un país plurinacional (Instituto Científico de Culturas Indígenas [ICCI], 2000).

académico para todas las sociedades y pueblos que conforman el actual Ecuador, concebida nacional e internacionalmente como nación andina indígena. Su concepción filosófica y metodológica surge de las nacionalidades y pueblos indígenas, adoptando el nombre de *intercultural*. Esto significa que no es un espacio exclusivo para pueblos indígenas, sino una visión en concatenación y construcción de nuevas relaciones con las diferentes sociedades basadas en el respeto al otro, pero con equidad.

Desde esta perspectiva, se persigue crear oportunidades de diálogo para instaurar un espacio epistemológico de lo ancestral y lo occidental. Su tarea primordial consiste en abrir un espacio para que haya un verdadero proceso de incorporación y reconciliación; esto es, «la creación de un nuevo campo conceptual, analítico y teórico que pueda generar nuevos conceptos, categorías y nociones por debajo de la construcción de la interculturalidad y de comprensión de la alteridad» (ICCI, 2000, p. 6). La UINPI se convierte en una referencia clave para examinar si se puede establecer ese diálogo basados en los principios de la interculturalidad en algo tangible y viable, asumiendo que no se reduciría a ser una institución más que replica las relaciones de poder existentes en la sociedad en la que el pueblo indígena es un aspecto formal o circunstancial del currículo.

Esta experiencia ha tenido un eco en los otros países latinoamericanos en la creación de universidades interculturales y programas a nivel terciario para formar a los docentes y estudios de lenguas indígenas que suplan las necesidades de los pueblos indígenas y afrodescendientes, los cuales han sido más afectados que el resto de la población. Si se quiere profundizar sobre este tema, se puede consultar el libro *Diversidad Cultural e Intercultural en Educación Superior. Experiencias en América Latina* de Daniel Mato (2008).

TEORÍA Y PRÁCTICA: CERRANDO LA BRECHA

En las últimas tres décadas, tanto en Sudamérica como en Australia, los movimientos indígenas han tenido sus propias dinámicas de acciones colectivas de resistencia a la ofensiva neoliberal de desmantelamiento de derechos. Estas luchas e iniciativas de los pueblos indígenas han dado lugar a la creación de universidades interculturales en el caso de Sudamérica, mientras que en Australia aún es muy notoria su deficiencia al respecto.

El resultado de esas luchas y demandas en Australia y Sudamérica se está haciendo más tangible en la presente década. Que en algunas universidades convencionales existan diversos tipos de programas y cursos de estudios indígenas o unidades académicas es un progreso, pero —a nuestro parecer— aún insuficiente. Se podría argumentar que existen subsidios becarios y programas de apoyo académico y psicosocial; no obstante, continúa siendo precario.

Entonces, valdría la pena preguntarnos: ¿qué ha sucedido con las políticas públicas gubernamentales e informes preparados por comisiones especiales encargadas de hacer un estudio al respecto?, ¿o con los convenios de coejecución entre organizaciones indígenas, gubernamentales y universidades convencionales? ¿Cuál es el debate y cuáles son las políticas públicas del nuevo milenio?

Nuestro debate sobre las políticas públicas en el nuevo milenio plantea la insostenibilidad y la poca viabilidad de estas en el sistema educativo, ya que los agentes encargados de llevarlas a cabo reducen su campo de acción a una simple reproducción epistémica del saber occidental. La práctica y la evaluación de las políticas públicas se siguen realizando bajo los enfoques administrativos funcionalistas.

Dicha reflexión crítica nos hace afrontar, en principio, el compromiso que tenemos como investigadores y educadores acerca de cómo proyectamos nuestras experiencias y cómo vamos cerrando

la brecha entre la teoría y la práctica. El reto se centra en la forma como proyectamos y hacemos tangible la interrelación entre la visión de dos paradigmas: la del saber ancestral y la occidental. No se trata de una relación simplista de exclusión-inclusión (que se ve siempre bajo parámetros paternalistas, perpetuando así el desbalance de poder, superioridad e inequidad), sino una amalgamación de saberes bajo parámetros de respeto mutuo.

Es un rescate del *ser* y el *saber* originarios que entra en diálogo con otro grupo, otra cultura. Esto implica, por una parte, el fortalecimiento cultural propio y, por otra, la revisión y reversión de las relaciones de poder establecidas hasta hoy como corriente. La interculturalidad en este contexto es la condición previa para que esto ocurra. Es el diálogo al interior de un grupo cultural, indígena o comunitario dado. Es un reconocerse a sí mismo. Es posible que la noción de interculturalidad que se ha planteado acá se podría percibir como idealista y quimérica dadas las relaciones desiguales que aun imperan.

Sin embargo, más allá de ser una perspectiva optimista, está en nuestras manos, como académicos, como actores de pensamiento y formación terciaria, el reconocer la falta de pedagogía política e historicidad de la que carece nuestro currículo y hacer algo al respecto.

CONSIDERACIONES FINALES

A lo largo de este artículo hemos hecho un énfasis acerca de cómo en Australia y Sudamérica, las prácticas académicas, así como las bases éticas, políticas y epistémicas, están marcadas por el paradigma occidental. Si estas bases y prácticas no se revisan críticamente, se continuará reproduciendo visiones del mundo, creencias y proyectos de futuro que no nos pertenecen.

Estamos en un periodo de descolonización donde los pueblos indígenas continúan luchando por lograr el establecimiento

de una relación simétrica de conocimientos, saberes, ciencia y tecnología propios con los ajenos, fortaleciendo la identidad propia y la integración en igualdad de condiciones, entre la cultura indígena originaria y la occidental. El empoderamiento indígena australiano se basa en la premisa de su derecho al desarrollo económico, social y cultural a nivel familiar, comunitario y como pueblo ancestral. El empoderamiento de las comunidades indígenas «buscan crear una asociación genuina y equilibrada entre organizaciones indígenas, gobiernos y corporaciones de Australia, donde todos trabajen al mismo nivel para hallar una estrategia común» (Mason et al., 2015, p. 1, traducción propia). Además, como lo propone Mato (2008), es importante reconocer la existencia de diferencias, inequidades y conflictos para poder trabajar a partir de ellos, es decir, reconocer las diferencias como complemento y diálogo de acercamiento para cerrar la brecha; escuchar comprometida y proactivamente, y construir modalidades sostenibles de colaboración intercultural en docencia e investigación.

A pesar de la distancia geofísica que separa las dos regiones, Australia y América Latina coinciden con los mismos problemas de las relaciones desiguales a las que las poblaciones ancestrales han sido subyugadas por muchos siglos. Más que coincidencia, las dos regiones aún enfrentan esa colisión de saberes.

De ahí emerge la necesidad de plantear una propuesta que responda a un cambio de plan de estudios desde nuestras aulas como agentes proveedores que somos, adherente a nuestro papel que representamos en el proceso enseñanza aprendizaje de una lengua, ya sea esta ancestral o extranjera. Proponemos la adopción de una *pedagogía política*, es decir, una perspectiva intercultural más profunda que incluya una dimensión múltiple: una perspectiva que se acerca al concepto latinoamericano de interculturalidad, es decir, un verdadero «diálogo de saberes»,

como lo propone Mato (2016a), de saberes revisitados y más auténticos. Para ello, es necesario indagar nuestra historia, la oficial y la no oficial (en nuestro caso la australiana), como punto de partida y encuentro para acercarnos a las culturas milenarias a nivel global y dignificar el lugar de respeto que se merecen.

A nivel terciario, en Australia los catedráticos de lenguas y culturas somos los principales agentes en el diseño curricular de nuestros cursos, de modo que tenemos la autonomía para elegir su contenido. De esta forma, podemos afirmar que nuestra visión va más allá de lo teórico. Es más, estamos desarrollándola a través de nuestro propio currículo en nuestras clases de lenguas extranjeras. Queremos hacer un llamado para despertar un interés y participación activa de pedagogía política en nuestros aprendientes con base en los principios de nuestra propuesta, *Nueva pedagogía intercultural política y ética: Saber, Ser y Elegir* (en un próximo artículo, esta propuesta se sustentará con un caso piloto que estamos llevando a cabo).

Nuestra propuesta, *Nueva pedagogía intercultural política y ética: Saber, Ser y Elegir* se basa en:

- » *Conocimiento de causa* (historicidad y política). Para que un aprendiente de una lengua pueda discernir entre su propia lengua y la que aprende, el currículo debe ofrecerle una pedagogía tanto política como histórica. Es importante que el aprendiente esté expuesto a evidencias históricas y políticas para que pueda tomar decisiones con causa de conocimiento. Se trata de restituir la historicidad de las luchas indígenas, examinar las relaciones entre la historia colonial y su legado racial, además de reexaminar la política de la memoria. Esto implica establecer un vínculo histórico y conceptual entre la experiencia del colonialismo, la producción de la diferencia colonial, los ideales emancipatorios y su impacto en la modernidad.

- » *Análisis crítico* (entrelace de la historicidad y la política a través de las políticas públicas de lenguas en el sistema educativo, la literatura, el arte y el cine). Ofrece el estudio crítico sobre la historización como reflexión de las jerarquías de saber y poder generadas por un conocimiento universal autorreferenciado por el eurocentrismo. El interés radica en comprender mejor la dimensión simbólica del discurso a través de fuentes escritas, audiovisuales o imágenes en donde se encuentran y oponen representaciones hegemónicas del saber.
- » *Respeto mutuo* (diálogo de saberes). Ofrece una reflexión sobre el significado de la interculturalidad como práctica ancestral en la evocación de la diversidad cultural reconstruida según sus principios.

Al aceptar esta propuesta, entonces nuestras miradas se dirigen retrospectivamente hacia nosotros mismos como agentes proveedores que somos y el empoderamiento que poseemos como educadores, para que haya una verdadera concordia entre la competencia intercultural y la interculturalidad. De este modo, lograremos que la interculturalidad ancestral sea reconocida no como «otra», sino como un paradigma epistémico relevante para el aporte científico universal.

Es necesario recuperar la diversidad para celebrar el hecho de que somos más de lo que nos dijeron que somos. (Galeano, 2010)

REFERENCIAS

Autoridad Australiana de Currículo, Evaluación y presentación de informes (ACARA). (2013). *Aboriginal and Torres Strait Islander Histories and Cultures*. <https://www.australiancurriculum.edu.au/resources/aboriginal-and-torres-strait-islander-histories-and-cultures/>

- Antolínez, I. (2011). Contextualización del significado de la educación intercultural a través de una mirada comparativa: Estados Unidos, Europa y América Latina. *Papeles del CEIC*, 2(73), 1-37. <https://identidadcolectiva.es/pdf/73.pdf>
- Ayala-Mora, E. (2014). La interculturalidad: el camino para el Ecuador. *Universidad Verdad*, 65, 9-57. <https://www.uazuay.edu.ec/bibliotecas/publicaciones/UV-65.pdf>
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural competence*. Multilingual Matters.
- Byram, M. (2014). Twenty-five years on – from cultural studies to intercultural citizenship. *Language, Culture and Curriculum*, 27(3), 209-225. <https://doi.org/10.1080/07908318.2014.974329>
- Byram, M., & Zarate, G. (1994). *Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socio-culturelle*. Report for the Council of Europe.
- Chisaguan, S. (2006). *La población indígena del Ecuador. Análisis de estadísticas sociodemográficas*. Instituto Nacional de Estadísticas y Censo (INEC).
- Conejo, A. (2008). Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador. La propuesta educativa y su proceso. *Alteridad, Comunicación y Sociedad*, 3(2), 64-82. <https://www.redalyc.org/pdf/4677/467746251005.pdf>
- Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE). (1989). *Las nacionalidades indígenas en el Ecuador: Nuestro proceso organizativo* (2nd ed.). Ediciones Tincui-Abya-Yala.
- Consejo de Desarrollo de las Nacionalidades y Pueblos del Ecuador (CODENPE). (1998). <https://www.latinno.net/es/case/8080/>
- Coordinadora Andina de organizaciones Indígenas (CAOI). (2010). *Buen Vivir/Vivir Bien, Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas*. <http://www.alterinfos.org/IMG/pdf/buen-vivir-y-vivir-bien.pdf>

- Crozet, C. (1996). Teaching verbal interaction and culture in the language classroom. *Australian Review of Applied Linguistics*, 19(2), 37-58. <https://doi.org/10.1075/aral.19.2.03cro>
- Crozet, C. (2017). The Intercultural Foreign Language Teacher: Challenges and Choices. En M. Dasli & A. Diaz (Eds.), *The Critical Turn in Language and Intecultural Pedagogy: Theory, Research and Practice* (pp. 143-161). Routledge.
- Crozet, C. (2018). Engagement politique et approche interculturelle, diffusion du français en milieu tertiaire non-francophone. I. Pierozak, M. Debono, V. Feussi, & E. Huver (Eds.), *Penser les diversités linguistiques et culturelles – Francophonies, formations à distance, migrations* (pp. 203-216). L. Lucas.
- Crozet, C., & Diaz, A.D. (2020). *Tertiary language teacher-researchers: Between Ethics and Politics: Silent Voices, Unseized Spaces*. Routledge.
- Dussel, E. (2001). *Hacia una filosofía política crítica*. Desclée De Brouwer, SA.
- Flórez, M., & Constanzo, E. (2011). La interculturalidad en el currículo australiano. En *Memorias del IV Congreso Internacional La enseñanza del español en el mundo intercultural*. FLAPE. Santiago de Compostela. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:4d96dc27-c369-41e3-94d9-6091358b338b/2012-esp-13-12florezinzunza2-pdf.pdf>
- Galeano, E. (2010). *América Latina está exorcizando la cultura de la impotencia*. [Blog post]. <https://connuestraamerica.blogspot.com/2010/01/galeano-america-latina-esta-exorcizando.html>
- Garcés, F. (2007). Las políticas del pensamiento y la colonialidad lingüística y epistémica. En S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 217-242). Panamericana.

- Halliday, M. (1993). Towards a language-based theory of learning. *Linguistics and Education*, 5(2), 93-116. [https://doi.org/10.1016/0898-5898\(93\)90026-7](https://doi.org/10.1016/0898-5898(93)90026-7)
- Instituto Científico de Cultura Indígena (ICCI). (2000). Síntesis de la propuesta técnica académica de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas. En *Boletín del Instituto Científico de Cultura Indígena-Rimay*, 2 (19). <http://icci.nativeweb.org/boletin/19/uinpi.html>
- Kohler, M. (2015). *Teachers as mediators in the Foreign Language Classroom*. Multilingual Matters.
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford University Press.
- Kramsch, C. (2006). From Communicative Competence to Symbolic Competence. *The Modern Language Journal*, 90 (2), 249-252. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2006.00395_3.x
- Kramsch, C. (2011). Cultural perspectives on language learning and teaching. En K. Knapp & B. Seidhlofer (Eds.), *Handbook of Foreign Language Communication and Learning* (pp. 219-247). De Gruyter Mouton.
- Liddicoat, A., & Scarino, A. (2013). *Intercultural Language Teaching and Learning*. Wiley-Blackwell.
- Liddicoat, A. J., Papademetre L., Scarino, A., & Kohler, M. (2003). *Report on intercultural language learning*. Department of Education, Science and Training, Australia.
- Lo Bianco, J. (1990). A Hard-nosed Multiculturalism: Revitalising Multicultural Education. *Vox The Journal of the Australian Advisory Council on Languages and Multicultural Education*, 4, 80-94.
- Lo Bianco, J., Crozet, C., & Liddicoat, A. J. (Eds.). (1999). *Striving for the third place -Intercultural competence through language education*. Language Australia.
- Lo Bianco, J., & Crozet, C. (eds) (2003) *Teaching Invisible Culture, Classroom Practice and Theory*. Language Australia.

- Mato, D. (2008). *Diversidad Cultural e Intercultural en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. IESALC-UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001838/183804s.pdf>
- Mato, D. (2016a). Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina: del Diálogo de Saberes a la construcción de modalidades sostenibles de Colaboración Intercultural. *Tramas/ Maepova, Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte argentino – CISEN*, 4(2), 71-94.
- Mato, D. (2016b). Actualizar las propuestas de la reforma universitaria de 1918. Interculturalizar la educación superior: experiencias, avances y desafíos. *Integración y conocimiento*, 2(5). <http://untref.edu.ar/sitios/ciea/wp-content/uploads/sites/6/2015/05/Mato-2016-Actualizar-Reforma-1918-Revista-IntegracionyConocimiento.pdf>
- Mason, A. N., Pearson, H., Deamond, A., Watson, D., Bowden, B., Gordon, S., & Philips, S. (2015). *Empowered Communities: Empowered peoples. Design report*. Wunan Foundation Inc. <https://empoweredcommunities.org.au/wp-content/uploads/2018/04/EC-Report.pdf>
- Mignolo, W. (2000). *Local histories/Global Designs. Coloniality, Subaltern Knowledges and Border Thinking*. Princeton University Press.
- Mignolo, W. (2007). Coloniality of power and de-colonial thinking. *Cultural Studies*, 21(2-3), 155-167. <https://doi.org/10.1080/09502380601162498>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2008). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*. https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf
- Partington, G. (1998). *Perspectives on Aboriginal and Torres Strait Islander education*. Social Science Press.

- Pawels, A. (2014). The teaching of languages at university in the context of super-diversity. *International Journal of Multilingualism*, 11(3), 289-306. <https://doi.org/10.1080/14790718.2014.921177>
- Salgado, F. (2014). Sumaq Kawsay: El surgimiento de una noción/nación. Ecuador Intercultural. *Universidad Verdad*, 65, 83-105. <https://www.uazuay.edu.ec/bibliotecas/publicaciones/UV-65.pdf>
- Scarino, A. (2017). Culture and Language Assessment. En S. May, E. Shohamy & I. Or (Eds.), *Language, Testing and Assessment* (pp. 15-31). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02261-1_3
- Villaverde-Maza, N. (2015). Sumak Kawsay y Suma Qamaña, *Revista Mito*. <http://revistamito.com/sumak-kawsay-y-suma-qamana/>
- Walsh, C. (2006). De-colonialidad e interculturalidad: Reflexiones (des)de proyectos político-epistémicos. *Modernidad y pensamiento descolonizador. Memoria Seminario Internacional*.
- Walsh, C. (2007). ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales, otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. *Nómaditas*, 26, 102-113.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Universidad Andina Simón Bolívar-Abya Yala.
- Walsh, C. (2012). *Interculturalidad crítica y (de)colonialidad*. Abya-Yala.

Contrast as a Persuasive Strategy in Social Advertising: A Case Study of Four Advertisings

*El contraste como estrategia persuasiva en la publicidad social:
un estudio de caso de cuatro publicidades*

Javier Hernando Reyes Rincón*

Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia

Julia Marlén Baquero Velásquez†

Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia

Scientific and technological research article

Received: April 10th, 2020 Approved: July 31st, 2020

* M.Sc. en Lingüística, Universidad Nacional de Colombia. Lecturer.

E-mail: reyes.javier@javeriana.edu.co ORCID <https://orcid.org/0000-0002-2636-3067>

† M.Sc. en Lingüística española, Universidad Nacional de Colombia. Retired Lecturer.

E-mail: jmbaquero@unal.edu.co ORCID <https://orcid.org/0000-0002-0509-2704>

How to cite this article: Reyes-Rincón, J. H., & Baquero-Velásquez, J. M. (2019). Contrast as a Persuasive Strategy in Social Advertising: A Case Study of Four Advertisings. *Matices en Lenguas Extranjeras*, (13), 332-361. DOI: <https://doi.org/10.15446/male.n13.89921>

This work is published under the license Creative Commons Attribution 4.0

ABSTRACT

Social advertising, understood as a type of discourse, is characterized by the use of different persuasive strategies that are adopted regularly for the construction of such discourse.

The paper presents an analysis of some social advertisements, where contrast is used as an expression strategy for the construction of persuasive discourse. The research was carried out from the analysis of four advertisements selected for their use of contrast as a persuasive strategy. In the advertisements analyzed, *contrast* appears in both verbal and nonverbal signs, that is, in the text and in the image. Based on such analysis, contrasting concepts are identified and placed in semiotic squares to perform the analysis. Results show that in this type of advertising there is an exhortative macro-act, consisting of two subparts, a request speech act and a commissive speech act, which is structured in a cause-consequence relationship. The structure of the commission act creates a threat and functions as an argument of the request speech act.

Keywords: *contrast, persuasive strategies, social advertising, semiotic squares.*

RESUMEN

La publicidad social, comprendida como un tipo de discurso, se caracteriza por el uso de diferentes estrategias persuasivas utilizadas de manera recurrente para la construcción de dicho tipo de discurso. El objetivo de este trabajo es presentar un análisis de algunas publicidades sociales que hacen uso del *contraste* como estrategia de expresión para la construcción del discurso persuasivo. La investigación fue llevada a cabo a partir del análisis de cuatro publicidades seleccionadas por el uso del contraste como estrategia persuasiva. En las publicidades analizadas el *contraste* aparece tanto en los signos verbales como en los no verbales, es decir, en el texto y en la imagen. A partir de allí, se identifican términos que contrastan y que permiten ubicarlos en cuadrados semióticos para realizar el análisis. Los resultados muestran que, en este tipo de publicidades, existe un macro-acto exhortativo, compuesto por dos subactos, uno de petición y uno comisivo que está estructurado en una relación de causa-consecuencia. La estructura del acto comisivo genera una amenaza y funciona como un argumento del acto de petición.

Palabras clave: *contraste, cuadrados semióticos, estrategias persuasivas, publicidad social.*

CURRENTLY, THE CONCEPTS OF MARKETING and advertising—and by the analogy of social marketing and social advertising—are often used interchangeably in various contexts such as in companies, NGOs, public institutions and even in the scientific literature (Santesmases, 2012). The definition of marketing has been discussed by different authors (see: Bell, 1979; Brown, 1925; Hartley, 1976; Kotler, 1972; Pride & Ferrell, 1980). For example, Kotler (1972) defines it as “the set of human activities directed at facilitating and consummating exchanges”¹ (p. 12). Thus, in marketing, a series of activities are combined, from planning to selling a product or service that meets the needs of a community.

The concept of social marketing was introduced by Kotler and Levy (1969) and reviewed by Kotler and Zaltman (1971). Social marketing brings together all marketing practices aimed at the social benefit and not the economic benefit. Social advertising, as part of this type of marketing, has to do with the communicative pieces whose main objective is a social benefit. These advertisements seek to influence behaviors that help the community to have a better quality of life, to prevent diseases, to protect the environment, to support less favored communities, and more recently to promote the economic well-being of people (Kotler & Lee, 2016).

One of these communication activities in social marketing is the conception of advertising discourse, which is an essential element in these processes since it allows communities to access information about the products or services offered or, in the case of social publicity, about the behaviors that seek to be changed (Dayan, 2003). In the present study, advertising is understood as

1 The marketing is the set of human activities aimed at facilitating and achieving exchange.

a communicative piece, a text, addressed to a group of consumers, interlocutors, to invite them to perform an action (Baquero, Bonhomme, Reyes Rincón, & Rinn, 2011). To achieve its goal, different persuasive strategies are used in social advertising discourse that we are interested in analyzing.

Carrying out this type of study in this context is important since it allows us to understand better the production processes and structural regularities of persuasive messages, specifically in the field of social advertising.

Although some studies analyze the production procedures of persuasive messages (Dillard & Pfau, 2002; Georget, 2005; Nabi, 2002; Stewart, 2015) and more specifically in the field of social advertising (Baquero & Reyes, 2011; Penget al., 2018; Rinn, 2008; Shen, 2017; Yoon, 2015); there is little research related to the identification and understanding of the functioning of rhetorical devices as a strategy of persuasion in the creation of this type of message.

Previous research has mainly focused on the use of negative emotions, threat, and fear, as persuasion strategies (Cochrane & Quester, 2005; Hastings, Stead, & Webb, 2004; Hastings et al., 2004; Shen, 2017; Vermeir, De Bock, & Van Kenhove, 2017) and on the use of different rhetorical devices as expression strategies in the conception of social advertising messages (Dillard & Pfau, 2002; Pachocińska, 2011; Price Dillard, 2010); however, few studies have analyzed contrast and its effects in social advertising messages.

The main objective of this paper is to analyze, from a semiotic point of view, particularly from the theory of Greimas (1987), some social advertisements that use contrast as an expression strategy. The aim is to identify how contrast is used in some of these advertisements to achieve certain communicative intentions, the content and expression strategies used to reach the

interlocutor, and the types of linguistic acts used to persuade the interlocutor to modify her/his behavior.

This paper will describe the analysis of four social advertisements in which contrast is used as an expression strategy in the construction of persuasive discourse. This kind of analysis has become important in the field of discourse analysis and rhetoric because of the significant presence of advertising discourse in current social practices, and the need to point out the particularities that characterize persuasive processes in social advertising. Other researches that we are currently conducting has the main objective of better understanding other types of strategies used in the context of social advertising.

CONCEPTUAL FRAMEWORK

The strategies

Human beings plan how to perform different tasks to achieve an objective in the best possible way. Strategies are those particular ways of approaching a goal. Consequently, any worker, scholar and, in general, anyone has their strategies to carry out different activities. For example, communicators deploy their strategies for the construction of a text. They must consider the type of audience to address, the means they will use to deliver their message, the selection of the information they will present, the type of emotion seek to generate in the interlocutor, etc. The final product, the text, or the communicative piece will show some strategies used to capture the attention of the possible interlocutor. Therefore, the analyst will be able to find them for talking about them and support their statements based on that product.

Within the process of conception of the text, then, the strategies can be related to the activities that precede the writing itself

or the final product. In the latter case, there will be strategies related to the content and expression style. They may vary, depending on the nature of the communicative act involved: informative, directive, commitment, or persuasive act. The strategies in advertising texts, for example, will have to adjust to the type of macro-act: persuading interlocutors to perform an action or dissuade² them from doing something (illocutive act or intention). The content and expression strategies cannot be identical for a piece of this nature than for a communicative piece in which a commitment is made.

Content strategies are related to the message to be transmitted, that is, what is said with the communicative act (i.e., the propositional content of the communicative act). As a content strategy, the enunciator may choose to transmit it directly or indirectly, literally or non-literally (J. Baquero & Pardo, 1983). The enunciator may also choose to thematize one or more aspects (product characteristics, price, the benefits gained with the product or service, the brand, the consequences of a behavior, etc.) or may opt to chain the arguments in a certain way, instead of another one (J. Baquero & Pardo, 1997).

Expressions strategies, meanwhile, are related to the signs, both verbal and nonverbal, and other linguistic and non-linguistic

-
2. Some advertisements seek to persuade interlocutors to do something while others seek to dissuade them to stop doing something. The latter is not always presented as such since it always seems possible to say that what is done is to persuade them not to do something. However, authors such as Toro, J. A. O. (2010) indicate that “campaigns in which individuals are intended to wear a safety belt, to use a condom in sexual intercourse, or to go to a blood donation day are typical cases in which to be persuaded” (p. 171). On the other hand, campaigns in which “the purpose is to ask the community or the individual not to carry out certain harmful practices such as drug use, drive after drinking alcoholic beverages, avoid domestic violence, among others” are campaigns of dissuasion (p. 171).

resources (metaphors, exaggerations, repetitions, comparisons, analogies, etc.) that are used to deliver the message.

In an advertising campaign to reduce accidents related to alcohol consumption, the advertisers can organize the message directly and literally by selecting signs such as: “Do not drink alcohol if you are going to drive,” “Do not drive if you have drunk alcohol,” “Drive responsibly” or “Turn over your keys if you are going to drink.” However, they also can decide to write it indirectly and not literally with a sign like “Your children are waiting for you at home.” All of these can be different verbal signs that express the same message. These verbal signs also may be complemented by nonverbal signs that reinforce the content, make it more explicit, make it more interesting, or add information. In the construction of the message, a type of relationship is generated between the different signs to meet the communicative objective.

It remains to say that following the theory of speech acts (Searle, 1969), the communicative act issued, regardless of its nature, generates in the interlocutor moods, emotions, thoughts, attitudes, behaviors, and/or beliefs (perlocutionary act). The enunciators (“agents of change” in social advertising) can focus on one of these levels depending on the community they want to reach.

The contrast

By performing a preliminary analysis of different strategies used in the social advertising messages, it can be identified that the contrast or comparison stands out in the expression strategies. This type of strategy is set up when opposite situations or marked differences are shown: *beauty/ugliness*, *comfort/discomfort*, *health/illness*, etc. The purpose when it is used may be to present the negative consequences or risks of

certain behaviors. In this way, content such as “the cigarette damages your lungs” can be reinforced by an image as showed in Figure 1, where the lungs of a smoker are displayed. The same message can also be accompanied by an image such as in Figure 2 that shows the contrast between a healthy lung and a damaged one.

Both strategies are valid, although we believe there are differences in the effects reception of the message depending on the nonverbal sign. The advertising creators will choose the one that they deem most appropriate to the proposed fines.

In this article, we will exclusively analyze social advertisements similar to that of Figure 2, in which contrast is used as an expression strategy, and our purpose is to carry out a semiotic analysis that may unravel what lies behind the use of this strategy.



Figure 1. Lung figure to reinforce the message. Xtremest. Retrieved from: <https://www.todayrdrh.com/how-to-discuss-periodontal-disease-lung-colon-cancer-with-patients/>



Figure 2. Contrast between a healthy lung and a damaged one.
Retrieved from: <https://mundoasistencial.com/cancer-de-pulmon/>

METHODOLOGICAL FRAMEWORK

In this paper, we established that social advertisements that use contrast in the expression level could be divided into two different groups depending on the receiver's implication in the situation. Thus, some advertisements deal with situations in which people to whom the advertising is targeted (receiver or behavior adopter) act in the manner suggested by the communication piece: they consume liquor, smoke cigarettes, use drugs, do not comply with standard behaviors, etc.; thereby, the behavior adopter is at the same time the change beneficiary. Other advertising messages describe an unfortunate situation for people other than the behavior adopter: bulimic or depressive people, individuals who have lost their homes or who consume water in poor conditions, etc. In this kind of advertising, the receiver or the

behavior adopter is not the direct beneficiary of its action. In any case, they all want the behavior adopter to do something for her/himself or another person so that the situation presented as negative is modified.

In this paper, we analyze some advertisements belonging to the first group: advertisements in which the receiver seeks to modify a behavior for her/his own benefit. Two specific topics were selected for this analysis, cigarette consumption and liquor consumption, and four advertisements using contrast as a persuasive strategy were selected to carry out the research. As this is a case study, the advertisements were not selected randomly; instead, we intentionally chose them due to their use of contrast and collected through the internet in 2019. These advertising texts have different communication channels, posters, magazines and postcards.

We analyze from a semiotic point of view, using the semiotic squares of Greimas (1987), the content and expression strategies used in the production of the message to persuade the interlocutors. From the linguistic point of view, the structuring of speech acts, directive macro-acts and commissive sub-acts will be analyzed. This analysis will be complemented with the study of contrast construction strategies in the image. The results of this research correspond to the analysis of the four selected advertisements; it becomes necessary, then, to carry out new investigations with a broader corpus of analysis to confirm or refute the results.

SOCIAL ADVERTISEMENTS THAT MAKE USE OF CONTRAST

Figure 3 and Figure 4 show some examples of cigarette consumption. The two pieces thematize the consequences of cigarette smoking that are the risks of smoking. With the display

of these consequences, the receiver (smoking women or smoking men, depending on the figure) is sought to change a behavior, that is, to quit smoking. At the content level, then, the two separate pieces share part of the message (1) and are distinguished in the thematized aspect: (2) and (3) respectively.

1. Stop smoking.
2. Smoking will destroy your face.
3. Smoking will destroy your lungs.

In each one, the sequence between the propositions is based on a proposition that links two events in a causal relationship (smoking and destroys X) and acts as an argument to change the behavior. It is established, then, a plot relationship like the following, where (2) and (3) contain the causal relationship:

4. (1) ← (2) for Figure 3
5. (1) ← (3) for Figure 4

In the level of speech acts, these propositions perform a directive speech macro-act (an exhortative speech act³). As indicated, the advertisement message seeks that the interlocutor performs or stop performing an action in the future (stop smoking or do not smoke). It is justified based on a reason that contains a causal relationship between two events: the cause expressed through a verb (smoking) and the effect (expressed in the future tense, in the second-person singular), which exposes the risk that the agent of the action is at (will damage your face or your lungs). Consequently, such directive

3 Different dictionaries define exhortation as an incitement to someone to do or stop doing something through reasons or requests. From this point of view, the exhortation would involve two parts: the incitement and the presentation of reasons or requests that is the reason why we have called the macro-act in this way.

macro-act consists of two sub-parts, a commissive speech act (categorized in advertising as a threat) and a directive speech act: the request (1). Commissive sub-act works as an argument to modify the interlocutor behavior in the direction proposed by the directive request sub-act.



Figure 3. Your beauty. Up in Smoke. (McCann, 2015). Retrieved from: <https://campaignsoftheworld.com/print/your-beauty-up-in-smoke/>

In the expression level, the differences are evident in these two advertisements. In the first one, a picture of a woman's face is presented in the foreground, with a burning cigarette between her index and middle fingers. Half of her face is shown as not exposed to the cigarette, whereas the other half shows what smoking can cause, that is, what happens after smoking.

Contrast is displayed between a young, beautiful, and lush face (right side of the woman) and an old and emaciated face after the smoking cigarettes (left side of the woman). The image is reinforced with a superior text *Your beauty. Up in Smoke* and a complementary text *Tobacco will destroy your face cell by cell, from the inside out. That's the ugly truth. World no tobacco day. Ugly truth.*

In the second advertisement, a white poster superimposed on a black background is shown. There is a silhouette of a man smoking; this silhouette is cropped resulting in a twofold picture. In the black background, the image of a man smoking peacefully is displayed, while the cropped image will be used to view the inside of his body. Specifically, the area of the lungs shows a black spot. The image is accompanied by the following text *One thing leads to another. Quit smoking now.*



Figure 4. One thing leads to another. ADESF. Retrieved from: <https://advertisingrow.com/advertising/campaigns/advertising-campaign-adesf-one-thing-leads-to-another-2/>

Each advertisement is different in the expression of the contents of each act. Thus, the directive speech sub-act is not explicitly expressed in the communicative piece of Figure 3. It must be inferred by the interlocutors through what they find in the text: the explicit presence of the smoking effects, the fact that it is an advertisement and that it is an advertising piece within the *World no tobacco day* campaign, leads to the conclusion that the message is “quit smoking.” In Figure 4, however, this content is expressed literally and directly. *Quit smoking now* is the verbal sign that expresses the directive speech sub-act. The imperative clause is the typical way of expressing this kind of directive acts and the words showing their denotative meaning. That is the reason why we argue that there is a direct and literal speech act.

If linguistic expressions are examined, the opposite occurs with the commissive sub-act; it is literal and direct in the first case, and clearly contains the characteristics of a threatening statement as it addresses the second person, (*Your beauty. Up in Smoke, Tobacco will destroy your face cell by cell, from the inside out*) and that proposes something that endangers the target adopter in the future⁴ (“His beauty vanishes,” “the cigarette will destroy his face”). In the second advertising (Figure 4), however, there is no corresponding linguistic expression, but it can be inferred. *One thing leads to another* means that smoking damages the lungs, and as the message is addressed to the second person (“Stop smoking”) it is inferred that what is claimed is that smoking will damage your lungs, the threat. In both cases, the image contributes to the expression of the content, but in a different way. In the advertising of the woman's face, the image is testimonial and

4 This future is presented farther in the first advertisement and nearer in the second

reinforces the text, but in the other, the image is the one that expresses the content of the threat.⁵

The contrast is shown in the first case between the aging of the side of the face behind the smoke and the beautiful and young side of the face that is not exposed to smoke, but also through phrases such as *Your beauty. Up in smoke*, the mode complements *cell by cell, from the inside out*, and the expression *That's the ugly truth*, which reinforces the commissive sub act. In the second case, however, there is no greater intensification than the one presented in the image: the area of the lungs is completely black. The commissive sub-act, not literal, not direct in the second add, simply refers to the image, which clearly shows the consequences. The expression *One thing leads to the other* does not indicate what is “the one” and what is “the other”, while the image contains it clearly. The phrase forces, then, to observe the image and interpret it, within a set of possible options: “smoking leads to lung problems” or “smoking causes lung cancer” or “Smoking ruins the lungs”, etc. In both advertisements, the consequences are presented as a health risk; it is the latent probability that smoking cigarettes produces certain negative effects.

The contrast strategy presents in the first advertisement two situations corresponding to different moments in time: before and after smoking. The second advertisement, on the other hand, contrasts two situations of the same moment: the outside reflecting enjoyment (the black silhouette) and the inside with the black spot (the part that falls). In terms of Greimas (1987), these contrasts pose a movement within a semiotic square corresponding to a step

5 This is a commissive speech act of threat, although it does not commit the enunciator to do something in the future against the listener (something that usually characterizes the act of threat). In return, the receiver is presented as a possible patient of a negative event (he/she is put in danger). There is no agent, but a cause, which is the behavior of the same receiver (smoking).

from positive deixis (*beauty/enjoy*) to negative deixis (*ugliness/disease*), if tobacco consumption is maintained or started; the proposal is to abandon this consumption to stay in positive deixis.

Thus, the word *beauty* in Figure 3 refers to the right side of the woman and is located in the positive deixis (left axis) of a semiotic square (Figure 5); the corresponding contrary and/or contradictory: “ugliness” and “no beauty” (right axis) are deployed in the semiotic square.

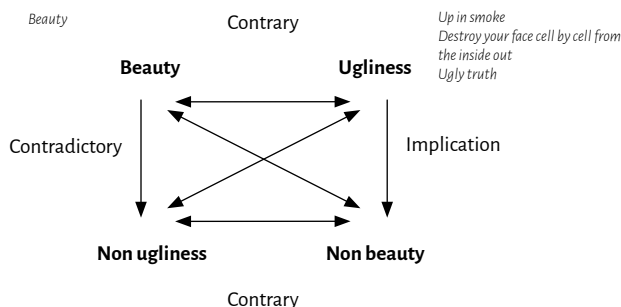


Figure 5. Semiotic square of the terms to update Figure 3.

Therefore, the face behind the smoke, to which the expression *Up in smoke* refers, is associated with “no beauty” but also with “ugliness” (right axis). That is not only because of the update of the opposite to the term *beauty* but also by the expression “[Go] up in smoke” that speaks of the loss of beauty. We can say, then, that smoking tobacco is presented as the cause of this movement within the semiotic square from a positive to negative deixis. It could be argued that by evoking this contrast, which appears in this advertising campaign both in the text and in the image, this advertisement shows aging or old age, or rather, premature aging as something negative and as a latent danger if smoking is not abandoned.

The verb *destroy*, meanwhile, is a process verb, associated with undoing something or ending it. In this advertising, the first semantic argument “tobacco smoking” has the thematic role of cause and the second argument is the patient (the face, and therefore the smoker). So, it is spoken of the destruction of the face by the cigarette, destruction that is observed as unnatural aging. In turn, the text complements adds new information that the image does not have and suppresses a possible redundancy between text and image: *cell by cell from the inside out* that in turn assigns a greater negative force. This expression suggests a slow process, which ends each cell and is not visible in a short time because it goes inside out.

In the second advertisement (Figure 4), the contrasting terms can be taken out from the image: The “enjoyment” that can be perceived in the black background image becomes almost simultaneously, according to the text, the “disease” (The inside black spot showed in the white image). It is again a threat addressed to the behavior adopter, which is intended to intimidate him (who?) (disease > cancer > death)⁶, as a perlocutionary strategy whose effect could be behavior change: quitting smoking⁷.

In contrast, the communicative pieces of Figure 7 and Figure 9 related to liquor consumption do not share any proposition between them. The aim in the first case is that the behavior adopter stops consuming liquor while in the second is that the receiver does not drive after consuming it. Again, the consequences of

6 This type of intimidation, however, doesn't seem to generate fear in all people.

7 We believe, however, that these advertisements do not achieve the desired perlocutionary effect, because for most of the cigarette consumer community, the information given is not new. Therefore, we believe it is necessary to think of strategies that transcend the simple change of expressive strategy. The work should focus even more on content modifications.

adopting certain behaviors are thematized and this information is recovered through verbal and nonverbal signs.

6. Stop drinking
7. Not driving after consuming liquor
8. Liquor consumption could lead to alcoholism.
9. Drunk driving makes you a criminal

The propositions (6) and (7) carry out a directive request sub act, justified through a commissive act of threat. This, like the commissive act of the previous advertisements, involves a causal relationship between two events: liquor consumption → alcoholism; drunk driving → becoming a criminal. Superficially, these propositions are organized at the argumental level in the way proposed in (10) and (11), and they are part of an exhortative directive speech macro-act. It is intended, in global terms that the interlocutor behaves in the future in a certain way based on the motivation or reasons offered.

10. (6)←(8) for Figure 7
11. (7)←(9) for Figure 9

In summary, it is an exhortative macro-act that involves two subacts, one request directive and another commissive that contains a causal relationship as proposed in Figure 6:

Following the expressional plane, the communicative piece of Figure 7 exposes a man's face disfigured in one part by the presence in the foreground of an alcoholic bottle. Only the part of the face that overlaps the bottle is affected. The other one shows the normal features of the person serving as a model. That shows in the image the contrast between "disease" and "health". The text, meanwhile, clarifies what the image shows: a disease, not an accident, because of the presence of the word *disease* in the text.

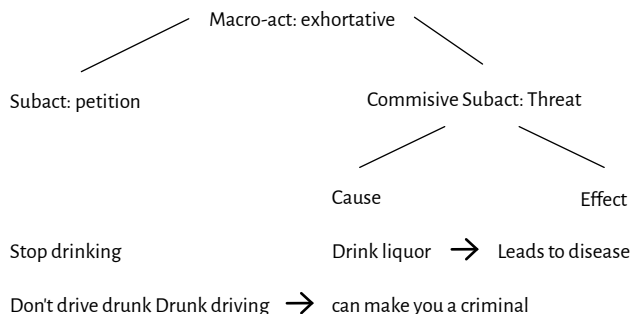


Figure 6. Exhortative macro-act.

As we can see in the full text (Cfr. (12)), the commissive act, that we can utter as (13), is not expressed literally. Two phrases are containing the corresponding information: the interrogative (14) and the affirmative (15). None of these expressions contain words related to liquor consumption or alcoholism, as such. The image and some expressions in the text allow us to infer the content. The image makes it by the presence of the bottle and by the contrast between the two parts of the face. The text allows the inference through the use of the word *disease*, through the reference to the entity Alcoholics Anonymous and through the presence of the expression *yourself*, which refers to the second person and makes the act to be interpreted as a threat.

12. *Suddenly it got scary? It's hard to tell when fun becomes disease. Don't try to check it yourself. Rzeczpospolita supports Alcoholics Anonymous. Infoline 000001.*
13. The liquor consumption could lead you to alcoholism
14. *Suddenly it got scary?*
15. *It's hard to tell when fun becomes disease.*

The directive sub-act, which in this opportunity is expressed in an imperative sentence, is also non-literal. “Don’t try to check it yourself” suggests that the interlocutor should not try to check something, but this sentence does not explicitly say “stop drinking”. Since the two acts are non-literal, the interpretation can vary a little between the different receivers (Figure 7).



Figure 7. Suddenly it got scary? Retrieved from: <https://alcoholcampaign.org/2016/01/31/suddenly-it-got-scary/>

On this occasion, as will be further explained, the contrast can be seen in the image (the two parts of the face) but also in the text (the presence of the words *fun* and *disease*). Neither the image nor the text can separately express the intentioned message. That is, between the image and the text a necessary relationship is established. This relationship is different from that given with the advertisements of Figure 3 and Figure 4, where the image has respectively a testimonial function and a communicative function

(the image expresses what is needed to say). Likewise, although the relationship between drinking and disease is of cause-consequence, what the image presents is not a direct consequence of that behavior. In fact, liquor consumption does not disfigure the face. So, the image functions as a metaphor, and for that reason, the necessary relationship between image and text.

Terms such as *scary* and *disease* are negative, and, therefore, they are located in the negative deixis of the semiotic square, while *fun*, that tells us about the opposite, is located in the positive deixis, thereby updating the entire semiotic square.

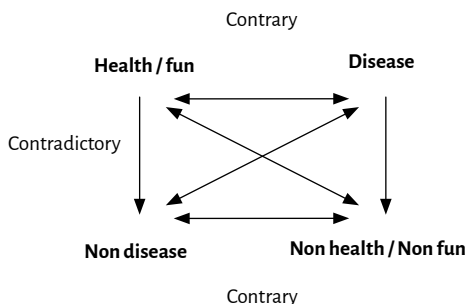


Figure 8. Semiotic square of figure 7.

It is suggested in Figure 7 that alcohol leads to diseases, among which is alcoholism, but also if liquor is not consumed, the problem is solved. Of course, if it is alcoholism, the problem is solved when we stop drinking, but this cannot be generalized with other diseases.

In the expressive level, the advertisement in Figure 9 shows at first foreground the photo of a woman from behind, looking at herself in a public bathroom mirror. Maybe it is a bathroom of a bar based on the clothes that she is wearing and the presence of an advertisement shown in the mirror. The woman in the

foreground represents the “before”, a woman who is supposedly drinking in this bar, there is not enough evidence in the image that she is drunken. Her reflection characterizes the “after” of driving drunk, by suggesting that the woman would be taken to prison. This is concluded based on the white poster printed in black with the measures of height in inches, such as those that usually appear in the photographs of people in jail.

The image is accompanied by the text *Drunk driving makes you a criminal* (commissive act), and below *Give us a call and get home safe 0861Rikkis* (directive act). So, it is an advertisement made by the taxi company Rikkis in Cape Town, Africa. It is an advertisement issued by an entity interested in “providing a service” from which it obtains an economic gain, but at the same time tries to solve a social problem, creating awareness in the community that people must drive responsibly; it is a case of social responsibility marketing.



Figure 9. Drunk driving makes you a criminal. (Ad Age, 2009).
Retrieved from: [https://adage.com/article/media-idea-of-the-week/
creative-media-idea-mirror-tells-people-drive-drunk/134876](https://adage.com/article/media-idea-of-the-week/creative-media-idea-mirror-tells-people-drive-drunk/134876)

The commissive act, as can be seen, is expressed by a literal and direct verbal sign that contains all the keywords to interpret the image and the advertisement as a threat: *drunk, driving, you* and *criminal*. The word *criminal* refers to a person who commits a crime, which is related to an action or an omission typified by law as unlawful or punishable. In the specific case of the context created by the first two words, this action can only be seriously injuring or killing another person in a car accident after consuming liquor. Understandably, the consequences of drunk driving suggested are highly dangerous for the receiver.

Note that “drinking” and “driving” by themselves would not be in the negative deixis, but the link of them would be. Pairs as “life of a third person/interlocutor freedom”, “death of another/detention of the interlocutor” are updated; in this movement, the interlocutor would become responsible, and therefore the criminal. Again, we would have the following semiotic square updated by the word criminal.

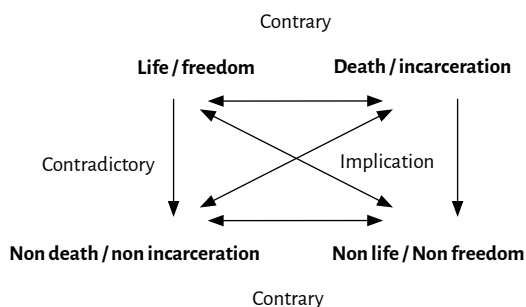


Figure 10. Semiotic square of figure 9.

The people who enter the bathroom and stand in front of the mirror must decide if they perform what is suggested in the

directive act or if they take the risk of drunk driving with all the consequences that such an action would bring about.

The strategy is the contrast between the two moments, and the mirror is the surface used for exhibiting the contrast, by the reflection of one consequence of drunk driving. Of course, this last advertisement has a series of more or less explicit propositions such as the following, which could be organized in a network of argumentative and non-argumentative relationships such as (19).

- 16. Driving drunk can take you to jail.
- 17. Call us and we will take you home safely
- 18. Driving drunk could lead to an accident and even a person's death
- 19. $((17):(7)) \leftarrow (9) \& (16) \leftarrow (18)$

In Figure 9 the proposal is not to avoid driving drunk, but rather calling the taxis, this is based on the fact that driving drunk can make a person a criminal (9) and can take her/him to jail (12), considering that a person could have or cause an accident (14).

Finally, the four advertisements analyzed here have the following characteristics:

- 1. In all of them, because we decided so, the contrast is presented as a strategy of expression. The contrast intensifies or gives greater force to the exhortative communicative act, and more specifically to the commissive act.
- 2. The contrast appears clearly in all cases in the image, but the way of presenting it differs among them.
- 3. The text also contains contrasting terms that allow them to be placed in semiotic squares.
- 4. In all cases, an exhortative macro-act contains a request and a motivation in the form of a threat.

5. The reason is a statement composed of two events: a cause and its effect, which is expressed as a threat.
6. The threat in all cases is in the image, but somehow also in the text. It ends up being very clear, in that it always addresses a second person directly (using the second grammatical person in the text in contrasting terms) or indirectly (using the second grammatical person only in the directive act), which suggests that the commissive act should be understood as directed at the second person.
7. Speech acts are not always presented in the same way. They can be literal or not, direct or not, or inferable by context, as presented in the following table as a summary:

TABLE 1. *Advertising macro-acts analysis.*

| | MACRO-ACT Directive sub act | EXHORTATIVE DIRECTIVE commissive sub-act |
|-----------------|--------------------------------|---|
| Figure 3 | Inferable by context | Literal and direct with intensifications |
| Figure 4 | Literal and direct | Expressed in the image |
| Figure 5 | Inferable by context | Inferable by context |
| Figure 6 | Literal and direct | Literal and direct and other budgets |

CONCLUSIONS

In this paper, we carried out an analysis of social advertisements where contrast is used as a persuasive strategy. Ways of using the contrast to achieve communicative intention were described and content and expression strategies were identified, as well as the types of speech acts used to persuade interlocutors. The results show that in this type of advertising there is an exhortative macro-act, consisting of two subparts, a request speech act (stop drinking, do not drive drunk, stop smoking, etc.) and a commissive speech

act structured in a cause-consequence relationship (drinking/smoking causes illness, drunk driving can make you a criminal, etc.). The structure of the commissive act creates a threat and functions as an argument of the petition act.

Although the analyzes presented in this research study allow to identify a structure of construction of speech acts and their relationships in the context of social advertising discourse, it is necessary to carry out new studies with a more robust corpus and from different approaches to endorse the results of the present research.

Finally, it is also worth analyzing the operation of other types of rhetorical devices such as irony, metaphors, etc., in the construction of the persuasive discourse of social advertising. Likewise, it is important to identify the perlocutive effects and to assess the effectiveness that this type of strategies can have on the interlocutors.

REFERENCES

- Ad Age. (2009). *Drunk driving makes you a criminal*. Retrieved from: <https://adage.com/article/media-idea-of-the-week/creative-media-idea-mirror-tells-people-drive-drunk/134876>
- ADESF. (2018). *One thing leads to another*. Retrieved from: <https://advertisingrow.com/advertising/campaigns/advertising-campaign-adesf-one-thing-leads-to-another-2/>
- Baquero, J. M., Bonhomme, M., Reyes Rincón, J. H., & Rinn, M. (2011). *Elementos de pragmática y de teoría de la traducción en textos publicitarios: Análisis de casos*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Baquero, J., & Pardo, F. (1983). Lecciones de lingüística general y española: El signo y su función. *Revista Colombiana de Lingüística*, 11 (2 y 3), 89-125.

- Baquero, J., & Pardo, F. (1997). *La argumentación en el texto jurídico: Un instrumento para su comprensión*. Bogotá: Ministerio de Justicia y del Derecho.
- Baquero, J., & Reyes, J. (2011). Estrategias persuasivas en la publicidad de Marlboro. In *Elementos de pragmática y de teoría de la traducción en textos publicitarios*, Biblioteca Abierta (pp. 77-112). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Bell, M. (1979). *Marketing: Concepts and strategy* (3rd ed.). Boston: Houghton Mifflin Company.
- Brooker, G. (1981). A comparison of the persuasive effects of mild humor and mild fear appeals. *Journal of Advertising*, 10(4), 22-40.
- Brown, E. (1925). *Marketing*. New York: Harper and Brothers.
- Cochrane, L., & Quester, P. (2005). Fear in advertising: The influence of consumers' product involvement and culture. *Journal of International Consumer Marketing*, 17(2-3), 7-32. https://doi.org/10.1300/J046v17n02_02
- Contrast between a healthy lung and a damaged one*. (n. d.). Mundo Asistencial. <https://mundoasistencial.com/cancer-de-pulmon/>
- Dayan, A. (2003). La publicité, outil majeur de la communication commerciale. *Que sais-je?, 9e éd.* (274), 7-28.
- De Vos, S., Crouch, R., Quester, P., & Ilicic, J. (2017). Examining the effectiveness of fear appeals in prompting help-seeking: The case of at-risk gamblers: effectiveness of fear appeals among at-risk gamblers. *Psychology & Marketing*, 34(6) : 648-60.
- Dillard, J. P., & Pfau, M. (Eds.). (2002). *The persuasion handbook: Developments in theory and practice*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Dillard, J. P., Li, R., & Huang, Y. (2017). Threat appeals: The fear-persuasion relationship ss linear and curvilinear. *Health Communication*, 32(11), 1358-1367.
- Dillard, J. P. (2010). Persuasion. In *The handbook of communication science* (pp. 203-218). <https://doi.org/10.4135/9781412982818.n12>

- Georget, P. (2005). La persuasion publicitaire. Application des modèles théoriques de la psychologie sociale. *Revue internationale de psychosociologie* XI, (25): 197.
- Greimas, A. J. (1987). *Semántica estructural: Investigación metodológica* (1. ed., 3. reimpr). Madrid: Gredos.
- Hartley, R. (1976). *Marketing Fundamentals* (3rd ed.). New York: Dun-Donnelley.
- Hastings, G., Stead, M., & Webb, J. (2004). Fear appeals in social marketing: Strategic and ethical reasons for concern. *Psychology and Marketing* 21(11), 961-986.
- Kotler, P. (1972). *Marketing management: Analysis, Planning and Control* (2d ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kotler, P., & Lee, N. (2016). *Social marketing: Changing behaviors for good* (Fifth edition). Los Angeles: SAGE.
- Kotler, P., & Levy, S. J. (1969). Broadening the concept of marketing. *Journal of Marketing*, 33(1), 10. <https://doi.org/10.2307/1248740>
- Kotler, P., & Zaltman, G. (1971). Social marketing: An approach to planned social change. *Journal of Marketing*, 35(3), 3. <https://doi.org/10.2307/1249783>
- Lupton, D. (2015). The pedagogy of disgust: The ethical, moral and political implications of using disgust in public health campaigns. *Critical Public Health*, 25(1), 4-14.
- Mccann. (2015). *Your beauty up in smoke*. Retrieved from: <https://campaignsoftheworld.com/print/your-beauty-up-in-smoke/>
- Nabi, R. (2002). Discrete emotions and persuasion. In *The persuasion handbook. Developements in theory and practice* (pp. 289-308). London: Sage Publications.
- Pachocińska, E. (2011). Stratégies persuasives dans le discours publicitaire des campagnes de sensibilisation aux problèmes écologiques. *Romanica Cracoviensia*, 11, 327-336. <https://doi.org/10.4467/20843917RC.11.037.0105>

- Peng, L., Shen, L., Reymann R., Kim, Y., & Foley, K. (2018). "The impact of fear versus state empathy on persuasion and social stigma." *Media Psychology*, 23(1), 1-24.
- Pride, W., & Ferrell, O. (1980). *Marketing* (2nd ed.). Boston: Houghton Mifflin Company.
- Rinn, M, ed. (2008). *Émotions et discours: l'usage des passions dans la langue*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Santesmases, M. (2012). *Marketing: conceptos y estrategias*. Madrid, España: Ediciones Pirámide.
- Searle, J. (1969). *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. London: Cambridge University Press.
- Shen, L. (2017). Putting the Fear Back Again (and Within Individuals): Revisiting the Role of Fear in Persuasion. *Health Communication*, 32(11), 1331-1341. <https://doi.org/10.1080/10410236.2016.1220043>
- Stewart, D.W., ed. (2015). *The handbook of persuasion and social marketing*. Santa Barbara, California: Praeger.
- Suddenly it got scary*. (2016). Alcohol Awareness. Retrieved from: <https://alcoholcampaign.org/2016/01/31/suddenly-it-got-scary/>
- Toro, J. A. O. (2010). *Comunicación estratégica para campañas de publicidad social*. 22.
- Vermeir, I., De Bock, T., & Van Kenhove, P. (2017). The Effectiveness of fear appeals featuring fines versus social disapproval in preventing shoplifting among adolescents: Preventing shoplifting among adolescents by using fear appeals. *Psychology & Marketing*, 34(3), 264-274.
- Xtremest. (n. d.). *Lung figure to reinforce the message*. Today's RDH. Retrieved from: <https://www.todayrhdh.com/how-to-discuss-periodontal-disease-lung-colon-cancer-with-patients/>
- Yoon, H. (2015). Emotional and cognitive responses to nonhumorous and humorous threat persuasion public service advertisements. *Journal of Current Issues & Research in Advertising*, 36(1), 52-69.