



ENTRE LENGUAS

REVISTA DEL CENTRO DE INVESTIGACIONES
EN LENGUAS EXTRANJERAS



Pranagraphs
Prosodia Culture
L2 Writing Fonética
Italiano Portugues
Estudios-Sociales
Escritura Idiomas Morfología
Lectura Comunicación
Enseñanza-Aprendizaje
Lingüística-Aplicada
Inglés Frances Escritura Traducción
Comunicación-Intercultural

Número 21
EDICIÓN ESPECIAL
ENE-2020
DIC-2021



EL
ENTRE LENGUAS



@ulaentrelenguas

Universidad de Los Andes

Autoridades

Mario Bonucci Rossini
Rector

Patricia Rosenzweig
Vicerrectora Académica

Manuel Aranguren
Vicerrector Administrativo

José María Andérez
Secretario

Entre Lenguas es una revista arbitrada, científico-humanística, en formato digital, especializada en la divulgación de temas relacionados con los estudios sobre lenguas modernas en los campos de: enseñanza-aprendizaje, lingüística general, lingüística aplicada, estudios sociales y culturales, estudios y crítica literaria, estudios del discurso, traducción y comunicación intercultural. Su periodicidad es anual y es editada desde el mes de mayo de 1995 por el Centro de Investigaciones en Lenguas Extranjeras – CILE. Admite textos originales provenientes de resultados de investigaciones, artículos de revisión teórica, ensayos académicos de reflexión y propuestas que tiendan a comprender, fortalecer, y transformar las realidades implícitas en diversos campos. Entre Lenguas admite publicaciones en las siguientes lenguas: español, inglés, francés, italiano y portugués.

Entre Lenguas está registrada e indizada en:
FONACIT - REVENCYT - LATINDEX - CLASE - DIALNET- GALE

Entre Lenguas
Correo electrónico: entrelen@ula.ve; **Twitter:** @UlaEntreLenguas;
<http://www.saber.ula.ve/entrelenguas/> **Tlf:** +58-274-2401917
Mérida - Venezuela

La Revista ENTRE LENGUAS posee acreditación del Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico y de las Artes. Universidad de Los Andes (CDCHA-ULA).

La Revista ENTRE LENGUAS asegura que los editores, autores y árbitros cumplen con las normas éticas internacionales durante el proceso de arbitraje y publicación. Del mismo modo aplica los principios establecidos por el Comité de Ética en Publicaciones Científicas (COPE). Igualmente, todos los trabajos están sometidos a un proceso de arbitraje y de verificación por plagio.

Todos los documentos publicados en esta revista se distribuyen bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional. Por lo que el envío, procesamiento y publicación de artículos en la revista es totalmente gratuito. Edición Especial N° 21 Enero 2020 - Diciembre 2021

Número 21 (Edición Especial) enero 2020 – diciembre 2021
ISSN 1316-7189

ISSN Electrónico 2244-8799
Depósito Legal pp 199702ME265
Depósito Legal ppi 201202ME4099

Diseño y Diagramación: Kervin Vivas



ENTRE LENGUAS

Revista del Centro de Investigaciones
en Lenguas Extranjeras - CILE
Universidad de Los Andes

Entre Lenguas. N° 21 Edición Especial Ene. 2020 - Dic. 2021

ISSN 1316-7189 / ISSN Electrónico 2244-8799

Autoridades Universitarias

Rector: Mario Bonucci
Vicerrectora Académica: Patricia Rosenzweig
Vicerrector Administrativo: Manuel Aranguren
Secretario: José Anderéz

Centro de Investigaciones en Lenguas Extranjeras (CILE)

Coordinadora
Emmanoelia Palma

Editor - Jefe
José Miguel Plata Ramírez
Centro de Investigaciones en
Lenguas Extranjeras

Editor Adjunto
César A. González
Centro de Investigaciones
en Lenguas Extranjeras

**Auxiliar de Secretaría
de Redacción**
Lic. Gilma Arapé

Consejo de Redacción
José Miguel Plata Ramírez
Ingrid Goilo de Tyrode
Carmen Mota de Cabrera
César A. González
Jean D. Ruiz

Consejo Editorial Consultivo Nacional

José Miguel Plata Ramírez, Ph. D.
Universidad de Los Andes
Venezuela

**Carmen Mota de Cabrera,
Ph. D.**
Universidad de Los Andes
Venezuela

Ingrid Goilo de Tyrode, M.A.
Universidad de Los Andes
Venezuela

**Rosa López de D'Amico,
Ph. D.**
Universidad Pedagógica
Experimental Libertador

Eva Zeuch, MSc.
Universidad Central de
Venezuela

Consejo Editorial Consultivo Internacional

Kate Elizabeth Kedley, Ph. D.
Rowan University in New Jersey

Cristian Gómez Olivares, Ph. D.
Case Western Reserve University

Carol Severino, Ph. D.
University of Iowa - U.S.A.

Kathryn Whitmore, Ph. D.
Metropolitan State University of Denver.

Bonnie Sunstein, Ph. D.
University of Iowa - U.S.A.

Darek Benesh, M.A.
Kirkwood Community College-
U.S.A.

Rossina Zamora Liu, Ph.D.
University of Maryland.

Comité de Arbitraje

José Parada, Ph. D.
Washburn University, USA

Ingrid Goilo de Tyrode, M.A.
Universidad de Los Andes

Rosa López de D'Amico, Ph. D.
Universidad Pedagógica
Experimental Libertador

Enrique A. Plata, Ph. D.
Universidad de Los Andes -
Venezuela

Erwin Lacruz, Ph. D.
University of Victoria

Eva Zeuch, M.Sc.
Universidad Central de Venezuela

Darek Benesh, M.A.
Kirkwood Community College- U.S.A.

Inés Blanco, Dr.
Universidad de Los Andes - Venezuela

Kate Elizabeth Kedley, Ph. D.
Rowan University in New Jersey

Edgar Moros, Ph. D.
Worcester State University

Michelle Bacon-Curry, M. A.
College Community School District

Rossina Zamora Liu, Ph.D.
University of Maryland.

Cristian Gómez Olivares, Ph. D.
Case Western Reserve University

Carol Severino, Ph. D.
University of Iowa - U.S.A.

Kathryn Whitmore, Ph. D.
Metropolitan State University of Denver.

Bonnie Sunstein, Ph. D.
University of Iowa - U.S.A.

César A. González, M.S.
Universidad de Los Andes

ENTRE LENGUAS: Revista del Centro de Investigaciones en Lenguas Extranjeras, CILE
Universidad de Los Andes, Facultad de Humanidades y Educación. Mérida - Venezuela.

Sitio Web Desarrollado por: Proyecto SaberULA **Web:** <http://www.saber.ula.ve> **E-mail:** info@saber.ula.ve **Teléfono:** +58 274 2524192

ENTRE LENGUAS

Revista del Centro de Investigaciones
en Lenguas Extranjeras - CILE
Universidad de Los Andes

Entre Lenguas. Nº 21 Edición Especial Ene. 2020 - Dic. 2021

ISSN 1316-7189 / ISSN Electrónico 2244-8799

Tabla de Contenido

Editorial	07
Artículos	09
Literatura de no-ficción. Violencia y crimen en la crónica policial contemporánea. Truman Capote y el New Journalism. Camperos G., Karlin A.	11
Un acercamiento a la pedagogía crítica de Paulo Freire: valores comunicativos y lingüísticos. Araque E., Juan C.; Riera M., Mayra V.; Grados F., Katya M.; Quinatoa C., Carlos I.	23
Inmersión cultural en la enseñanza de español como lengua extranjera. Medina R., Anderzon	37
Estrategias de aprendizaje del inglés como lengua extranjera empleadas por niños de preescolar y sexto grado. Arellano, Andreína	61
Cultural studies and literary criticism. Ruz, Gerardo	79
Aula de clase invertida en contextos de baja conectividad y recursos limitados. Pérez, Teadira ; Sosa C., Jesús M	93
Just a Glance On Intention. Beattie, Alastair	107
Reseña The Routledge Handbook of Teaching English to Young Learners. Arnold, Wendy	111
Índice por Títulos y Autores	115
Instrucciones para los Autores	119
Procedimiento para el Arbitraje	127

ENTRE LENGUAS

Revista del Centro de Investigaciones
en Lenguas Extranjeras - CILE
Universidad de Los Andes

Entre Lenguas. N° 21 Edición Especial Ene. 2020 - Dic. 2021

ISSN 1316-7189 / ISSN Electrónico 2244-8799

Table of Content

Editorial	07
Articles	09
Non-fiction literature. Violence and crime in contemporary detective novels. Truman Capote and the New Journalism. Camperos G., Karlin A.	11
An approach to the critical pedagogy of Paulo Freire: communicative and linguistic values. Araque E., Juan C.; Riera M., Mayra V.; Grados F., Katya M.; Quinatoa C., Carlos I.	23
Cultural Immersion in the teaching of Spanish as a foreign language. Medina R., Anderzon	37
English as a foreign language learning strategies used by preschoolers and sixth graders. Arellano, Andreína	61
Estudios culturales y crítica literaria. Ruz, Gerardo	79
The Flipped classroom in low connectivity and resource-limited contexts. Pérez, Teadira ; Sosa C., Jesús M	93
Just a Glance On Intention. Beattie, Alastair	107
Book review The Routledge Handbook of Teaching English to Young Learners. Arnold, Wendy	111
Titles and Authors Index	115
Instructions for Authors	119
Evaluation Procedures	127

ENTRE LENGUAS

Revista del Centro de Investigaciones
en Lenguas Extranjeras - CILE
Universidad de Los Andes

Entre Lenguas. N° 21 Edición Especial Ene. 2020 - Dic. 2021

ISSN 1316-7189 / ISSN Electrónico 2244-8799

Editorial

La aparición y difusión de la pandemia COVID-19 a nivel mundial, a comienzos del año 2020, tuvo un profundo impacto en la cotidianidad de nuestros quehaceres, entre ellos, nuestro quehacer académico en todos sus niveles. Las aulas virtuales o el aprendizaje remoto se han convertido en la opción habitual y quizás la más segura para continuar con el desarrollo y la formación académica. Nuestros hogares se han convertido en escuelas, oficinas y centros de investigación. El contacto social ya no es lo que era hace un par de años. La adaptación a la nueva realidad ha sido un deber necesario. La forma de hacer investigación y la difusión de la misma no ha escapado a esta realidad. La publicación de nuestra revista se vio interrumpida durante el año 2020. Sin embargo, a pesar de las limitaciones propias en que nos encontramos, nuestro genuino propósito es el de continuar con la ardua labor de contribuir en la difusión de aportes valiosos a través de investigaciones académico-científicas en diversos campos como lo son la enseñanza-aprendizaje, la lingüística general, la lingüística aplicada, los estudios sociales y culturales, los estudios y crítica literaria, los estudios del discurso, la traducción y la comunicación intercultural. El N° 21, Edición Especial de nuestra revista ofrece un abanico de trabajos con un profundo valor teórico, académico y de investigación. En esta oportunidad, este nuevo número de Entre Lenguas comprende un conjunto de seis contribuciones que desarrollan temas relevantes como la pedagogía crítica de Freire, los estudios culturales y la crítica literaria, la literatura de no-ficción, las estrategias de aprendizaje del inglés en niños de edad preescolar y de educación inicial, la inmersión cultural en la enseñanza del español como lengua extranjera y el aula invertida en contextos de baja conectividad. Además, en este volumen incluimos también una breve sección titulada: Just a Glance en la que ofrecemos un sucinto y hermoso texto filosófico del profesor Alastair Beattie, que da cuenta de la participación de los objetos en un espacio físico. Es un recordatorio para docentes y aprendices de que la llama del conocimiento continúa siendo inconmensurable. Es nuestra sincera esperanza que nuestros lectores sepan apreciar el esfuerzo que realizamos desde nuestro Centro de Investigaciones de Lenguas Extranjeras, en estos momentos difíciles que enfrentamos como sociedad.

El Profesor Camperos en su estudio analiza de forma contrastiva algunas novelas contemporáneas que ejemplifican la escritura de no-ficción y su implicación en la obra de Ricardo Piglia en cuanto a la representación del crimen. El estudio cierra con aportes críticos sobre la estructura de una narración de no-ficción y el giro que este tipo de narración plantea en las nuevas corrientes de escritura contemporánea. Por otra parte, los profesores Araque, Riera, Grados y Quinatoa desarrollan un acercamiento a la

ENTRE LENGUAS

Revista del Centro de Investigaciones
en Lenguas Extranjeras - CILE
Universidad de Los Andes

Entre Lenguas. N° 21 Edición Especial Ene. 2020 - Dic. 2021

ISSN 1316-7189 / ISSN Electrónico 2244-8799

pedagogía crítica de Paulo Freire. En su investigación, estos autores sostienen que la pedagogía freiriana es de suma relevancia en tanto ve y asume al educador en un proceso vinculante, es decir, un profundo conocedor de las problemáticas que aquejan al educando y su entorno. Asimismo, asumen que todo docente desde su capacidad comunicativa y humana debe incluir a los educandos en su entorno enseñándoles a conquistar un espacio donde tengan una voz participativa. El Profesor Medina nos presenta un ejercicio de investigación que estudia, a través del análisis del discurso, aspectos del complejo proceso de enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE). Combinando elementos de la Lingüística Sistémico Funcional y de la Teoría Sociocultural, este investigador concluye que el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas se debe asumir como uno complejo que demanda enfoques no lineales, no solo para su investigación sino para la práctica diaria en cada situación de aprendizaje. La profesora Arellano presenta una investigación en la que describe la forma como niños de preescolar y sexto grado aplican estrategias de aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Utilizando la taxonomía de estrategias de Oxford (1990), esta autora desarrolló el estudio con la participación de 16 estudiantes. En sus resultados evidenció que aunque la edad provocó disparidad entre los tipos de estrategias de aprendizaje empleadas y la intensidad de su uso, este es sólo uno de los factores que influye directa e indirectamente en el proceso de aprendizaje de lenguas no maternas. Ruz, en su ensayo titulado Cultural studies and Literary criticism, analiza con rigor el campo de los estudios culturales, el cual estudia la sociedad desde distintas perspectivas tomando elementos de otras disciplinas. Este autor describe en su ensayo los elementos fundamentales de este campo multidisciplinar y su estrecha relación con la crítica literaria. Por último, los Profesores Pérez y Sosa, discuten las demandas que exigen los contextos actuales con el advenimiento de la enseñanza remota como respuesta a la pandemia COVID-19. Tanto docentes como estudiante requieren preparación para nuevos modelos educativos que hagan transición hacia una educación semipresencial. Estos autores sostienen que el modelo de flipped classroom o aula de clase invertida ofrece una alternativa para los docentes que quieren incorporar activamente a sus estudiantes en la construcción de conocimientos. Asimismo, discuten las ventajas que la educación remota y presencial brindan al proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera en contextos de baja conectividad y recursos limitados.

Dr. José Miguel Plata Ramírez
Editor - Jefe

ENTRE LENGUAS

Revista del Centro de Investigaciones
en Lenguas Extranjeras - CILE
Universidad de Los Andes

Entre Lenguas. N° 21 Edición Especial Ene. 2020 - Dic. 2021

ISSN 1316-7189 / ISSN Electrónico 2244-8799

Artículos

Camperos G., Karlin A.

* Camperos G., Karlin A. es Magíster Scientiae en Literatura Iberoamericana y estudiante de doctorado de la Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela. Es profesor en la Universidad Nacional Experimental Sur del Lago Jesús María Semprum, su correo electrónico es Camperosk@unesur.edu.ve

Resumen

Este estudio analiza de forma contrastiva algunas novelas contemporáneas que ejemplifican la escritura de no-ficción y su implicación en la obra de Ricardo Piglia, autor argentino contemporáneo, en cuanto a la representación del crimen. Nos proponemos estudiar dos puntos que consideramos convergentes en algunas novelas de no-ficción, en primer término la construcción literaria del personaje principal de cada pieza: el Gaucho Dorda en *Plata quemada* (1997) de Ricardo Piglia y Perry Smith en *A sangre fría* (1966) de Truman Capote. Tomaremos la concepción de los estudios culturales del sujeto ‘extraño’, entre otros conceptos teóricos. En este sentido, nos referiremos a los aportes teóricos propuestos por Homi Bhabha para ubicar culturalmente a este tipo de personajes que son “extraños” desde el punto de vista del contexto cultural que los juzga. En segundo lugar, nos referiremos en términos especiales al uso del lenguaje en ambas producciones para recrear lo que Poe denominó ‘la unidad de impresión’. La ‘unidad de impresión’ lleva al lector a quedarse a la expectativa en cuanto a lo que será narrado y seguramente le proporciona singularidad a los hechos narrados. A partir de este concepto, nuestro estudio cierra con aportes críticos sobre la estructura de una narración de no-ficción y el giro que este tipo de narración plantea en las nuevas corrientes de escritura contemporánea.

Palabras claves Literatura de no-ficción, Nuevo periodismo, Ricardo Piglia, Truman Capote, “Unidad de impresión”.

Literatura de no-ficción. Violencia y crimen en la crónica policial contemporánea. Truman Capote y el New Journalism

Abstract

This study proposes a contrastive analysis of some contemporary novels that exemplify non-fiction writing and its implication in the work of Ricardo Piglia, contemporary Argentine author, regarding the representation of crime. It proposes to study two points that are considered convergent in non-fiction novels. Firstly, the literary construction of main characters of each piece: the Gaucho Dorda in *Plata quemada* (1997) and Perry Smith in *In cold blood* (1966) by Truman Capote. To analyze these characters, the conception of the cultural studies of the ‘strange’ individual will be referred, among other theoretical concepts. Therefore, the theoretical contributions proposed by Homi Bhabha are studied to culturally locate these types of characters that are “strange” from the point of view of the cultural context that judge them. Secondly, we will refer to the use of language in both novels to recreate what Poe defined as ‘the poetic principle’. The ‘poetic principle’ leads the reader to remain in expectation as to what will be narrated and surely provides uniqueness to the narration. From this concept, our study closes with critical contributions on the structure of non-fiction narrative and how this type of narrative poses a turn in the new currents of contemporary writing.

Key words Nonfiction literature, New Journalism, Ricardo Piglia, Truman Capote, “The poetic principle”

I. La 'realidad-ficción'. Escritura y realidad

La crónica periodística emerge en el siglo XX desde la perspectiva del Nuevo periodismo (*New Journalism*), instaurado por Tom Wolfe y E. W. Johnson en sus escritos a manera de antología publicada en 1973. Wolfe, en su momento, definió el Nuevo periodismo como una tendencia que aplica características propias de la literatura de ficción a historias que han ocurrido en la realidad histórica y colectiva (literatura de no-ficción), que han sido escritos originalmente en la prensa regional, nacional o internacional. Para Wolfe, el estilo del Nuevo periodismo tendría cuatro rasgos característicos: “Construcción de la narración escena por escena; el empleo del diálogo realista; el punto de vista de tercera persona y el uso de la perspectiva de los personajes para narrar” (Wolfe citado en Angulo, 1979, p. 9). De alguna manera, estos rasgos característicos exaltan la necesidad de implementar nuevas formas de contar los hechos, aun cuando éstos sean reales y no ficticios, deben ser narrados de una forma singular para así lograr captar la atención del colectivo de lectores de la época.

En este estudio teórico y crítico, nos proponemos hacer un análisis contrastivo de algunos textos contemporáneos que ejemplifican esta escritura de no-ficción y su implicación en la obra de Ricardo Piglia, autor argentino contemporáneo, en cuanto a la representación del crimen. En términos específicos, nos proponemos estudiar dos puntos que consideramos de alguna manera convergentes en algunas novelas de no-ficción, en primer término, la construcción literaria de un personaje principal de cada pieza: el Gaucho Dorda en *Plata quemada* (1997) de Ricardo Piglia y Perry Smith en *A sangre fría* (1966) de Truman Capote. En el caso de cada uno de estos personajes, tomaremos la concepción

de los estudios culturales del sujeto ‘extraño’, entre otros conceptos teóricos. En este sentido, nos referiremos a los aportes teóricos desde la perspectiva de los estudios culturales propuesta por Homi Bhabha para ubicar culturalmente a este tipo de personajes que son de alguna manera “extraños” desde el punto de vista del contexto cultural que los mira y los juzga. En segundo lugar, nos referiremos en términos especiales al uso del lenguaje en ambas producciones para recrear lo que Edgar Allan Poe (1993) denominó ‘la unidad de impresión’. La ‘unidad de impresión’ lleva al lector a quedarse a la expectativa en cuanto a lo que será narrado y seguramente le proporciona singularidad a los hechos narrados. A partir de este concepto, retomaremos textos piglianos importantes para analizar la estructura de una narración. En el caso específico del análisis del lenguaje literario en ambas producciones, nos referiremos a teóricos tanto post estructuralistas como al destacado teórico de estudios culturales H. Bhabha.

Homi Bhabha (2002) en su ensayo titulado “Los lugares de la cultura”, que ha sido traducido del inglés por el escritor argentino César Aira, enfatiza la noción de conciencia de las posiciones del sujeto (p.18). Para Bhabha, existe en la actualidad un:

Distanciamiento de las singularidades de ‘clase’ o ‘género’ como categorías conceptuales y organizacionales primarias (lo que) ha dado por resultado una conciencia de las posiciones del sujeto (posiciones de raza, género, generación, ubicación institucional, localización geopolítica, orientación sexual) que habitan todo reclamo a la identidad en el mundo moderno. (Bhabha, 2002, p.18)

Bhabha explica que este distanciamiento de categorías fundacionales forma lo que se denominan espacios entre-medios (*in between*) en las relaciones culturales. Por esta razón, Bhabha considera fundamental remitirse a los procesos que originan las diferencias culturales como medio principal de comprender e interpretar, desde los estudios socioculturales, la situación actual de cambios y diversidades culturales. En el caso de la representación de Perry Smith en *A sangre fría*, su singularidad de ‘clase/posición’ se ubica primariamente desde su procedencia racial distinta:

... Y sólo Willy-Jay había reconocido que valía, que tenía dificultades, sólo él había comprendido que Perry *no era simplemente un pasicorto y musculoso mestizo, solo él, a pesar de todos sus sermones moralizadores, lo había visto como él mismo*, Perry, se veía: “excepcional”, “raro”, “artista”.... (Capote, 1966, p. 63, énfasis nuestro).

Los orígenes distintos se convierten en un primer tema de segregación que quizás ilustra la realidad del sur de Estados Unidos a mediados del siglo XX. La madre de Perry Smith, aborigen Cherokee, había dado su herencia fenotípica y presumiblemente su herencia cultural. Esto convierte a Perry Smith en un ‘mestizo’, desde la terminología empleada por Bhabha, en un contexto cultural poco ‘tolerante’ a las culturas distintas de la blanca.

Según Bhabha, los espacios entre-medios podrían servir de lugares para la generación de nuevos ‘signos de identidad’ (individuales o comunitarios) que representarían precisamente a los grupos no pertenecientes a las categorías socio-culturales primarias: los grupos de la periferia. Quizás la diferencia racial de Smith y la poca disponibilidad de un espacio propio en

un entorno cultural cerrado marcó y acentuó los rasgos psicópatas que aparentemente ya vendrían genéticamente incorporados en él. La noción del ‘asesino por naturaleza’ (*natural born killer*) –estudiada por los sicólogos de la época– parecía describir con detalle el comportamiento criminal de Perry Smith. Estos rasgos psicópatas se representan también en el comportamiento criminal del Gaucho Dorda en *Plata quemada*, quien a pesar de formar parte de una banda de ladrones, se distingue por su crueldad:

Martínez Tobar estaba herido, tirado en el piso, doblado, apoyado sobre el costado izquierdo, con el portafolio atado a la muñeca y no vio cuando el Nene sacaba la pinza pico de loro y cortaba la cadena y se llevaba el portafolio con la guía y al moverse hacia atrás le daba un tiro en el pecho. Tampoco vio cuando el Gaucho con la cara tapada con la media remataba al policía con un tiro en la nuca.

Lo había matado porque sí, el Gaucho Dorda. No porque el policía significara una amenaza. Lo había matado porque odiaba a la policía más que a nada en el mundo y pensaba de un modo irracional que cada policía que mataba no iba a ser reemplazado (Piglia, 2000a, pp. 36-37).

En estas dos novelas de no-ficción, el crimen se convierte en un eje que estructura primordialmente el discurso. Es el crimen y quienes lo cometen los principales elementos que protagonizan y complementan el relato. La búsqueda del reconocimiento social (desfigurada inevitablemente por el comportamiento criminal) de alguna manera ‘justifica’ el comportamiento trasgresor de Perry Smith y del Gaucho Dorda. Es decir, Perry y

Dorda buscarían un reconocimiento negativo, ya que, como no era posible sobresalir de forma tradicional por sus atributos particulares, querían, entonces, ser temidos por su entorno. Sus singularidades raciales – ambos vienen de orígenes marcadamente periféricos- presuponen una rebeldía impulsada por la búsqueda de un lugar dentro de un entorno quizás poco incluyente. En sus escritos, Bhabha se refiere directamente a la necesidad y derecho de los grupos periféricos de reconocerse, asumirse y significar dentro de un marco socio-cultural delimitado por la tradición. Bhabha enfatiza:

La articulación social de la diferencia, desde la perspectiva de la minoría, es una compleja negociación en marcha que busca autorizar los híbridos culturales que emergen en momentos de transformación histórica. El derecho a significar desde la periferia del poder autorizado y el privilegio no depende de la persistencia de la tradición; recurre al poder de la tradición para reinscribirse mediante las condiciones de contingencia y contradictoriedad que están al servicio de las vidas de los que están “en la minoría” (pp.18-19).

Bhabha argumenta que estos espacios entre-medios presuponen la idea de la existencia de dos extremos opuestos (lo bajo y lo alto, por ejemplo). De manera que estos espacios entre-medios conformarían puntos de unión y convergencia entre identificaciones fijas y aquellas identificaciones híbridas que ocupan este ‘pasaje intersticial’ que sostiene “las diferencias sin una jerarquía supuesta o impuesta” (p. 20). Dado que este pasaje intersticial conecta ambos extremos fundacionales de lo cultural (lo alto, lo bajo, lo blanco, lo negro por ejemplo); Bhabha

enfatiza que, lejos de existir una tendencia hacia las explicaciones de los fenómenos socio-culturales a partir de secuencialidades históricas, se trata más bien de un proceso de profunda redefinición cultural (p. 21), que involucra lo histórico pero no se explica, ni se interpreta solamente a través de lo histórico-secuencial. En este sentido, Bhabha explica:

El pasaje intermedio de la “cultura” contemporánea, como sucede con la esclavitud misma, es un proceso de desplazamiento y disyunción que no totaliza la experiencia. Cada vez más, las culturas “nacionales” son producidas desde la perspectiva de minorías privadas de sus derechos políticos. El efecto más significativo de este proceso no es la proliferación de “historias de los excluidos”, produciendo como diría alguien, una anarquía pluralista. (...) (Se trata del)... cambio de base para hacer las conexiones internacionales (p. 21).

Ciertamente Bhabha intenta, una vez más, dirigir la atención hacia los procesos que generan y articulan las diferencias socio-culturales. Sólo a través de dichos procesos se podría comprender la magnitud de los ‘cambios de base’ necesarios para establecer las conexiones culturales a nivel internacional que él mismo menciona. La crisis producida por la existencia de los espacios entre-medios y las emergencias de posibles nuevos signos de identidad quedan expuestas por Bhabha cuando señala que:

Los grandes relatos conectores de capitalismo y clase hacen marchar los motores de la reproducción social, pero no proveen, por sí mismos, un

marco fundacional para los modos de identificación cultural y afecto político que se generan alrededor de problemas de sexualidad, raza, feminismo, el mundo de los refugiados o migrantes, o el fatal destino social del sida (p. 22).

Dorda y Perry ocuparían estos espacios entre-medios a partir de sus diferencias raciales únicamente. El comportamiento criminal pareciera ser un reflejo de la profunda inconformidad experimentada por cada personaje en relación con el entorno en que viven. Para Bhabha, el reconocimiento de los espacios entre-medios y las nuevas identidades que ellos significan son elementos esenciales para la comprensión de las nuevas perspectivas de estudios socioculturales emergentes. Sólo así se comprende la expresión “la cuestión de la cultura en el campo del más allá” (p.17). Quizás desde el punto de vista de sus orígenes, el Gaucho Dorda y Perry Smith pueden ubicarse en estos espacios entre-medios culturales en los que nunca habían sido reconocidos, y menos aún durante la época en que vivieron ya que los estigmas raciales parecían indestructibles. Sin embargo, el comportamiento psicópata (quizás de origen genético en ambos) marca una conducta doblemente ‘extraña’, orientada a la auto-exclusión aunque parecieran buscar precisamente lo contrario, ya que parecieran anhelar reconocimiento social en el fondo. Probablemente se pueda explicar esa conducta socialmente ‘residual’ desde una consideración de lo socialmente ‘extraño’, así como considerar el crimen como eje principal de desenvolvimiento social de estos dos hombres y en un plano estrictamente literario, el crimen como eje estructurante del relato en estas novelas de no-ficción. En el próximo apartado abordaremos con detalle estos aspectos.

II-. Vidas extrañas: El crimen como eje estructurante del relato en *Plata quemada* y *A sangre fría*

Para Piglia, como podemos ver en sus “Notas sobre literatura en un Diario”, fragmento incluido en *Formas breves* (2000b), Roberto Arlt era uno de los escritores que mejor pudo representar las temáticas sociales en Argentina y, así, pudo llevar esas representaciones violentas a la palestra cultural: “Sus textos (los de Arlt) evolucionan en la dirección de un manejo cada vez más abstracto y descarnado de lo social” (Piglia, 2000b, p. 84). Las representaciones de Arlt serían las primeras escenas de una literatura de márgenes en Argentina y sus protagonistas vendrían a encarnar sujetos “extraños”, anarquistas que no encuentran un espacio en esa sociedad represiva. A propósito de esta noción de “sentirse extraño”, H. Bhabha, en su ensayo “Los lugares de la cultura”, introduce la noción de *extrañamiento*:

La actividad negadora es, en realidad, la intervención del “más allá” que establece un límite: un puente donde el “hacerse presente” empieza porque captura algo del sentimiento de extrañeza de la reubicación del hogar y el mundo (el extrañamiento “unhomeliness”) que es la condición de las iniciaciones extraterritoriales e interculturales. Estar extraño al hogar (*unhomed*) no equivale a ser un “sin hogar o sin techo” (*homeless*), ni puede ser acomodado fácilmente en la habitual división de la vida social en esferas privadas y pública. El momento extraño se presenta sin aviso (...), advirtiendo el peso de nuestro permanecer en un estado de “terror incrédulo” (p. 26).

En este fragmento, Bhabha se refiere al “sentirse extraño” como un proceso inevitablemente histórico para los individuos que viven en la periferia. La marca de lo “extraño” envuelve inevitablemente un contexto histórico-cultural como lo sería el ejemplo ofrecido por Bhabha del mestizo sudafricano. Perry y Dorda desarrollan comportamientos criminales y actitudes psicópatas que de alguna manera los marcan irreparablemente y añaden matices a su forma de ser “extraños”. En *La verdad y las formas jurídicas* (1996), específicamente en la cuarta conferencia, Michel Foucault señala lo siguiente: “El crimen no es algo emparentado con el pecado o la falta, es algo que damnifica a la sociedad, es un daño social, una perturbación, una incomodidad para el conjunto de la sociedad” (Foucault, 1996, p. 39).

El crimen y el comportamiento psicópata del Gaucho Dorda y de Perry Smith marcan su desenvolvimiento extraño en una sociedad que prohíbe y castiga el homicidio. Estos personajes son originalmente ‘extraños’ debido a su origen periférico y valdría analizar con detenimiento hasta qué punto su comportamiento criminal los hace parte de ‘lo extraño’ según lo definido por Bhabha.

Las marcas de lo extraño culturalmente cuestionan las relaciones binarias de lo fundacional, desde el plano social, cultural, público y privado. La noción de los espacios entre-medios ya referidos anteriormente debe ser nuevamente considerada. Las marcas de lo “extraño” ocupan ciertamente un lugar en ese pasaje intersticial de lo diverso. Las marcas de lo extraño conformarían precisamente un lugar de convergencia dentro de los espacios entre-medios con los extremos que ocupan las categorías primarias de organización cultural. Para Bhabha, los individuos que viven “de otro modo”, los “extraños” no apelan ya a la tolerancia o esperanza como medio de inclusión

(p. 35). El reconocimiento y el “derecho” a significar desde la periferia se vislumbran como los principales medios que poseen los que viven “de otro modo” para buscar un lugar dentro de un contexto cultural que los excluye. Al final de su ensayo, Bhabha explica: “vivir en el mundo extraño, encontrar sus ambivalencias y ambigüedades realizadas en la casa de la ficción, o su división y resquebrajamiento realizados en la obra de arte, es también afirmar un profundo deseo de solidaridad social: “Estoy buscando la unión (...) quiero unirme” (p.36).

El destino fatal de Perry Smith, quien recibe la pena de muerte por sus crímenes, y, en un plazo más extenso, del Gaucho Dorda, quien es ajusticiado en la cárcel por otros reclusos, propone una situación de extrañeza y singularidad que ciertamente no inaugura nuevas formas identitarias más allá de los orígenes particulares ya discutidos. Quizás tendría que ver con el comportamiento social ‘residual’ que queda delimitado y penalizado desde el Estado. No habría unión (desde el plano social) posible en el caso de ambos homicidas pues se violenta y se damnifica a la sociedad y a sus miembros de alguna manera. Sin embargo, sería interesante abordar con detenimiento en una próxima oportunidad la relación crimen-Estado que se plantea magistralmente en *Plata quemada* y que podría ser relacionada con otros escritores destacados de la literatura de no-ficción como sería el caso de Rodolfo Walsh, Harper Lee y obviamente Truman Capote. La visión de lo políticamente ‘correcto’ pareciera regir a los criminales de *Plata quemada* hasta que descubren la traición de los entes poderosos y políticos con los que trabajaban en conjunto y en ese momento se apodera de los criminales una rebeldía parcial ya que no se desligan de los movimientos antiperonistas en ningún punto. Así, se convierten en criminales aparentemente desenfrenados que ya no temen desperdiciarlo

todo (hay que recordar la quema del botín), quizás porque igual ya todo está perdido para ellos.

III. La crónica y la singularidad en el relato: el lenguaje como artefacto literario

La importancia del lenguaje es fundamental en la literatura pigliana. La violencia y lo absurdo del contexto social pueden ser siempre representados de forma singular por Piglia y, por supuesto, por otros autores en diversas lenguas. En *Formas breves* (2000) Piglia incluyó su texto “Tesis del cuento”, y es en ese texto que se exploran las diversas maneras de apropiación del lenguaje que ejercen cada autor y de cómo, a través de cada estilo particular, se especifican y construyen características fundamentales que debe poseer una obra narrativa. Piglia reflexiona en “Tesis del cuento” sobre la filosofía de composición de varios autores destacados y de alguna manera elabora una tesis personal sobre las formas de narrar. Piglia asume a Edgar Allan Poe como exponente del cuento clásico y “nos refiere”... el cuento clásico a la Poe contaba una historia anunciando que había otra” (2000b,108). La estructura del cuento clásico tendría también otras consideraciones particulares en su filosofía compositiva que son menester revisar sucintamente. Poe (1993), en su texto “La unidad de la impresión”, definía la importancia de la longitud del texto literario durante su proceso de creación. Una longitud excesiva y repleta de detalles innecesarios contribuiría a perder esta ‘unidad de impresión’ en el lector. Así, la unidad de impresión referida por Poe tendría que ver con el impacto que causa la obra en el lector.

La ‘unidad de impresión’ de un texto literario difícilmente se verá beneficiada por la añadidura de detalles superfluos, ya que éstos

ni siquiera se justificarían, desde el análisis de Poe, como un recurso estético de creación provechosa. En “Tesis sobre el cuento”, Piglia aborda de forma práctica estos planteamientos:

En “la muerte y la brújula”, al comienzo del relato, un tendero se decide a publicar un libro. Este libro está ahí porque es imprescindible en el armado de la historia secreta. ¿Cómo hacer para que un gángster como Red Scharlach esté al tanto de las complejas tradiciones judías y sea capaz de tenderle a Lonrot una trampa mística y filosófica? Borges le consigue ese libro para que se instruya. Al mismo tiempo usa la historia 1 para disimular esa función: el libro parece estar allí por contigüidad con el asesinato de Yarmolinsky y responde a una causalidad irónica: ‘uno de esos tenderos que ha descubierto que cualquier hombre se resigna a comprar cualquier libro publicó una edición popular de la *Historia secreta de los Hasidim*.’ Lo que es superfluo en una historia es básico en la otra. El libro del tendero es un ejemplo (como el volumen de *Las 1001 noches* en “El Sur”; como la cicatriz en “La forma de la espada”) de la materia ambigua que hace funcionar la microscópica máquina narrativa que es un cuento (2000b,107).

Por lo tanto, Poe sugiere en su texto, y de forma implícita Piglia de cerca le sigue, que el escritor debe evitar abarcar una longitud textual mayor de la que la obra amerita ya que esto dudosamente se reflejaría en términos de mayor calidad en la composición de la obra literaria. Por eso, este especialista en literatura fantástica es

contundente cuando afirma: ‘parece evidente pues, que en toda obra se impone un límite preciso en lo que concierne a su extensión’ (1993, p.14). Y el término de ‘precisión’ implica sobre todo a la creación poética, ya que este escritor reconoce que en la creación literaria en forma de prosa, la pérdida de la ‘unidad de impresión’ se torna inevitable. En la poesía, no obstante, esta pérdida tendría consecuencias realmente graves. La percepción que el lector tenga del poema quedaría irremediamente afectada por una lírica demasiado larga. El autor debe tener presente el concepto de precisión en las palabras que utilice dentro de su composición.

Sin embargo, valdría aclarar que el concepto de precisión implica para Poe, y de igual forma para Piglia, tanto la extensión textual excesiva como la insuficiente. Poe señala que una extensión insuficiente conllevaría a una percepción epigramática de la obra de arte y quedarían así demasiados detalles que el lector sencillamente no podría percibir.

En la escritura pigliana, este ideal de precisión se ve exaltado desde las perspectivas ofrecidas de las producciones literarias de Antón Chéjov, James Joyce, Franz Kafka, Ernest Hemingway, Jorge Luis Borges y Roberto Arlt, magistralmente referidas en la obra pigliana. El estilo pigliano refleja por supuesto un ideal intrínseco de búsqueda constante de las palabras precisas sin ahondar en una estética ‘barroca’ o ‘helenística’ como fue el estilo de Leopoldo Lugones. En palabras de Piglia:

La versión moderna del cuento que viene Chéjov, Katherine Mansfield, Sherwood Anderson, y del Joyce de *Dublineses*, abandona el final sorpresivo y la estructura cerrada; trabaja la tensión entre las dos

historias sin resolverla nunca. La historia secreta se cuenta de un modo cada vez más elusivo. El cuento clásico de Poe contaba una historia anunciando que había otra. El cuento moderno cuenta dos historias como si fueran una sola.

La teoría del iceberg de Hemingway es la primera síntesis de ese proceso de transformación: lo más importante nunca se cuenta. La historia secreta se construye con lo no dicho, con el sobreentendido y la alusión (p. 108).

La ‘unidad de impresión’ se preserva dentro de la narrativa de Ricardo Piglia, ya que, aunque la trama se desborda en una multiplicidad de versiones que cuentan numerosas historias -algunas cortas, otras más extensas-, podemos percibir la totalidad de un relato al cabo de unas cuantas páginas. Los personajes piglianos aparecen en varias ficciones y se relacionan de tal modo que apelan a lo que Juan José Saer denominó “La espesa selva de lo real”. En “las notas del autor” incluidas en *Los casos del comisario Croce*, (2018), Piglia advierte al lector más distraído:

Para los que estén interesados en estos asuntos, quiero recordar que el comisario Croce es uno de los protagonistas de mi novela *Blanco nocturno*. Me gusta el hombre, por su pasado y por el modo imaginativo con el que afronta los problemas que se le presentan. Anda metido siempre en misterios y asuntos ajenos. Estos comisarios del género son siempre un poco ingenuos y fantasmales, porque, como decía con razón Borges, en la vida los delitos se resuelven – o se ocultan- usando la tortura y la

delación, mientras que la literatura policial aspira – sin éxito- a un mundo donde la justicia se acerque a la verdad (Piglia, 2018, p. 124).

Asimismo, las constantes referencias a representantes de la literatura escrita en inglés recuerda un profundo referente borgeano en Piglia. Recordemos que para Borges, Ruyard Kipling representó quizás uno de los mejores cuentistas de habla inglesa. También existe una fascinación de Emilio Renzi, uno de los personajes protagonistas de la novela *Respiración artificial*, por el estilo de Franz Kafka. En *Respiración artificial*, podemos recordar el especial interés en la anécdota referida por Tardewski sobre el impensable encuentro entre Hitler-Kafka en la Praga de principios de siglo XX en la novela *Respiración artificial*. Piglia también refiere en *Formas breves* lo particular de Kafka en sus procedimientos artísticos particulares: “Kafka cuenta con claridad y sencillez la historia secreta (oculta en el relato), y narra sigilosamente la historia invisible hasta convertirla en algo enigmático y oscuro. Esa inversión funda lo “kafkiano” (p.109).

Sin embargo, para Piglia, la estética faulkneriana presenta curiosidades más incitantes en la labor creadora de cualquier artista. Para Renzi, en *Respiración artificial*, el estilo faulkneriano se trataba de un modo de escritura difícil de ignorar: ‘no podía menos que atraerme el aire faulkneriano de esa historia: el joven de brillante porvenir, recién recibido de abogado, que plantea todo y desaparece; el odio de la mujer que finge un desfalco y lo manda a la cárcel sin que él se defienda o se tome el trabajo de aclarar el engaño (Piglia, 2001, p. 15). Esto evoca ciertamente un motivo faulkneriano explorado analógicamente en el cuento “Dry September” de William Faulkner. Allí, Faulkner ensaya la recreación de lo real desde

el punto de vista de lo colectivo de una época: simbolizar el periodo oscuro representado por los linchamientos sureños por motivos raciales fundamentalmente. Varias producciones de Faulkner -*Sanctuary* (1931)-, por mencionar una- colindan directa o indirectamente con lo histórico y lo conflictivo de los procesos de cambios acaecidos desde finales del siglo XIX en los Estados Unidos, particularmente hacia el sur de ese país. La precisión en la descripción de un contexto determinado, los giros lingüísticos propios de los habitantes de los campos norteamericanos realzan la verosimilitud de la temática a denunciar.

En *Plata quemada* del mismo modo existe un contexto social problemático. Se trata de los años en que la proscripción del peronismo parecía consumada en Argentina. Se trata de una banda de delincuentes que de alguna manera se convierten en la mano ejecutora de una mente siniestra y maestra que opera dentro del gobierno de facto instituido hacia mediados de los años sesenta en la Argentina. La historia secreta es la que el lector poco a poco puede ir develando y estos detalles minúsculos mantienen la ‘unidad de impresión’ en este relato sobre criminales. La sugerencia de un tema tabú hace todavía más incitante la ‘unidad de impresión’ ofrecida por este relato. La corrupción que opera dentro del Estado mismo es resaltante y queda expuesta gradualmente según se desarrollan los acontecimientos fragmentarios.

De cualquier forma, si seguimos con la predilección pigliana por la estética faulkneriana, podemos intuir que ficcionalizar un crimen también abriría una combinación de opciones desde un estilo meramente borgeano-faulkneriano: el crimen que nunca ocurrió tendrá como resultado la ejecución de un hombre inocente, como sería el caso de “Dry September” o acaso se tratará de una ejecución sumaria por meros conflictos étnicos.

En *Plata quemada* se trata de unos bandidos que aparentemente intentan robar el dinero de un banco nacional a cualquier costo. Más tarde descubrimos una trama más complicada como ya hemos referido. Otra perspectiva un tanto menos ‘abierta’ que la propuesta por Faulkner se vislumbra en el relato “Like a winding sheet” (2004) de Ann Petry, según el cual se denuncia expresamente un conflicto racial que parece irrumpir inclusive en el terreno laboral. El cuento de Petry tendría evidentemente una implicación social mucho más profunda que la requerida por Piglia al evocar uno de los motivos centrales de la cuentística faulkneriana. En “Like a winding sheet”, se narra la historia de un hombre afroamericano que está lleno de ira y frustración debido a las injusticias enfrentadas en su vida cotidiana. La historia se desarrolla a mediados de la década de 1940, un poco antes de que los afroamericanos obtuvieran los derechos civiles en Estados Unidos. El protagonista, Johnson, siempre está consciente de sentir dolor en sus piernas y de la tensión que siente en sus manos. Su ira aumenta cuando es confrontado por una mujer blanca que ha sido despectiva con él y, más tarde, cuando cree que ha sido tratado injustamente en un restaurante de Nueva York. Hasta este punto, él es capaz de controlar la ira que ha ido aumentando constantemente a lo largo de la historia. Finalmente, a su llegada a casa, las acciones y las palabras de su esposa desencadenan el violento derramamiento de abuso físico que tanto ha luchado por controlar.

De cualquier modo, la diversidad de opciones queda también señalada desde la escritura pigliana, pero sin duda se evade en principio de cualquier motivo rural ya que la trama preferida de Piglia se despliega incesantemente en Buenos Aires.

En *A sangre fría*, la influencia de Faulkner es percibida con mayor ponderación sobre Truman Capote. La representación del

Deep South, de los pueblos del sur de Estados Unidos, se presenta a forma de cuadros precisos. Algunos quizás demasiado crudos para el lector. Holcomb no deja nunca de parecerse al pequeño pueblo lleno de rumores en el que se desarrollan los eventos de “Dry September”. La ironía al momento de presentar todos los eventos, quizás con el fin de aumentar la expectación y la crítica mordaz del colectivo de lectores no pasa desapercibida. Es quizás el lenguaje sencillo y, en cierto modo preciso, el que hace que *A sangre fría* de Capote y *Plata quemada* sean representaciones de contextos no ficticios que de alguna manera describen una época, con sus protagonistas oscuros, misteriosos y sabios, que exaltan sus luminiscencias y aciertos, pero que muestran, asimismo, sin mayores enmascaramientos, sus desventuras innegables.

Referencias

- Angulo, L. (1979). “¿Un nuevo periodismo?”. *Revista Prueba*, 48, 5-12.
- Bhabha, H. (2002). *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Manantial.
- Capote T. *A sangre fría*. (1966). Barcelona: Editorial Noguer S. A.
- Faulkner, W. (2004). “Dry September”. *A world of fiction* (pp. 255-265). NY: Longman.
- Foucault, M. (1996). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Petry, A. (2004). “Like a winding sheet”. *A world of fiction* (pp. 209-226). NY: Longman.
- Piglia, R. (2018). *Los casos del comisario Croce*. España: Anagrama.

Piglia, R. (2001). *Respiración artificial*. España: Anagrama. (1ra ed. 1980)

Piglia R. (2000a). *Plata quemada*. España: Anagrama.

Piglia, R. (2000b). (2000b) *Formas breves*. España: Anagrama.

Poe, E. A. (1993). “*La unidad de impresión*”. Teoría de los cuentistas (pp. 13-14). México D. F: UNAM.

Wolfe T. (1973). *El nuevo periodismo*. Barcelona: Anagrama.

Este artículo fue presentado a Entre Lenguas en diciembre de 2019, revisado en julio de 2020 y aprobado definitivamente en julio de 2021.

Araque E., Juan C.

**Araque E., Juan C. es Doctor en Cultura Latinoamericana y Caribeña de la UPEL-APB. Es profesor en la Universidad Técnica de Cotopaxi, su correo electrónico es jaraquescalona@gmail.com*
***Riera M. Mayra V. es Magister en Educación con Énfasis en Investigación Socioeducativa. Es profesora en la Universidad Técnica de Cotopaxi, su correo electrónico es mayra.riera2308@utc.edu.ec*
****Grados F., Katya M. es Magister en Formación Internacional Especializada del Profesorado, especialidad en Lengua y Literatura. Además, es Magister en Ciencias de la Educación, mención Educación Parvularia. Es profesora en la Universidad Técnica de Cotopaxi, su correo electrónico es katya.grados8512@utc.edu.ec*
*****Quinatoa C., Carlos I. es Magister en Ingeniería Eléctrica. Es profesor en la Universidad Técnica de Cotopaxi, su correo electrónico es carlos.quinatoa7864@utc.edu.ec*

Resumen

Sin lugar a dudas, la pedagogía crítica es fundamental y casi un requisito indispensable hoy día a nivel mundial, ésta se debe valer de un lenguaje eficaz y eficiente para poder desarrollar lo que Paulo Freire denominará “extensión comunicativa”, de allí que el ambiente donde se lleve a cabo la educación bajo este modelo humanista arroje resultados positivos. La pedagogía freiriana es de suma relevancia en tanto ve y asume al educador en un proceso vinculante, es decir, un profundo conocedor de las problemáticas que aquejan al educando y su entorno, aunado a esto, el accionar de este insigne autor brasileño parte de lo político, con la intervención del estado se favorecerá la liberación de los seres más oprimidos de una sociedad desequilibrada. Para el pedagogo sureño, el nivel de analfabetismo determina el rumbo de una nación, una especie de detonante negativo el cual representa un obstáculo para el progreso colectivo. El proceso de alfabetización a partir de la pedagogía crítica hace profundo énfasis en el pensamiento crítico, ello hará que el educando valore las palabras de su contexto las cuales arrojan una significación para él y esencialmente para un justo proceso de concientización. Freire acertadamente adujo que “el hombre es un ser de relaciones y no solo de contactos, no solamente está en el mundo sino con el mundo” lo cual conduce a reflexionar que todo docente desde su capacidad comunicativa y humana debe incluir a los educandos en su entorno enseñándoles a conquistar un espacio donde tengan una voz participativa.

Palabras claves Pedagogía crítica, lenguaje, comunicación.

Un acercamiento a la pedagogía crítica de Paulo Freire: valores comunicativos y lingüísticos

Abstract

Undoubtedly, critical pedagogy is fundamental and almost an indispensable requirement at the world level today, this must make use of an effective and efficient language to develop what Paulo Freire will call "communicative extension", hence the environment where education is carried out under this humanistic model generates positive results. Freirian pedagogy is very important because it sees and assumes the educator in a binding process, meaning, a deep knowledge of the problems that afflict the student and their environment, joined with this, the actions of this distinguished Brazilian author part of the political, with the intervention of the state will favor the liberation of the most oppressed beings of an unbalanced society. For the southern pedagogue, the level of illiteracy determines the course of a nation, a kind of negative trigger that represents an obstacle to collective progress. The process of literacy based on critical pedagogy makes a deep emphasis on critical thinking, this will make the learner value the words of his context which will produce meaning for him and essentially for a fair process of awareness. Freire rightly argued that "man is a being of relationships and not only of contacts, not only in the world but with the world" which leads to reflect that every teacher from his communication and human should include the learners in their environment teaching them to conquer a space where they have a participatory voice.

Key words Critical pedagogy, language, communication.

La producción científica de Paulo Freire marca un antes y un después en la educación del siglo XX, probablemente su obra represente una de las tantas luces que ha dado el continente americano en la última centuria junto a plumas muy lúcidas como la de Luis Beltrán Prieto Figueroa en Venezuela, José Vasconcelos en México y Gabriela Mistral en Chile solo por dar algunos nombres. En vista de que su pensamiento parte del lenguaje como vehículo liberador del ser humano, la pedagogía crítica propuesta por este importante autor tiene como fin la supresión de sistemas decadentes. En consecuencia, cada obra del insigne educador trató el tema de cómo abandonar posiciones subordinadas en las que el maestro era partícipe del analfabetismo de una nación y no colaborador de hombres formados en libertad.

A lo largo de su obra Freire, puede apreciarse que el analfabetismo es un detonante que arroja cifras catastróficas y determina el progreso de un país, ello en el caso de naciones en vías de desarrollo se debe a las prácticas de políticas educativas erradas. A partir de estas desviaciones pedagógicas, los sistemas se corrompen al punto de domesticar y alienar a los ciudadanos que son llamados a cambiar los derroteros de una nación. Por ende, al implementarse semejantes prácticas se van sembrando temores en los educandos hacia los ideales de libertad y emprendimiento social, para ello es necesario el reconocimiento de sí mismo de los docentes en función de que puedan reconocer como verdaderos seres humanos a sus estudiantes.

En el universo pedagógico y estético de Paulo Freire, el lector siempre se

encontrará con el término colaborativo, de allí que plantee constantemente la idea de un educador- educando y un educando – educador. Si esto se da, el hombre dejará de ser un mero objeto como lo pretenden instaurar muchos sistemas y pasará a figurar como un verdadero ser humano que fije posición en la historia y en el espacio. De acuerdo a lo anterior, un maestro desde la filosofía de Paulo Freire enseñaría a sujetos en proceso de formación ciudadana y no a meros hombres con miras a seguir patrones sociales de estancamientos retrógrados.

Los principios de la pedagogía crítica apuntan a la socialización de los educadores con los educandos, dependiendo de estas primeras prácticas se llevarán a cabo otros niveles de imbricación social y educativa. Para Freire (1997) “la sociedad es intensamente cambiante y dramáticamente contradictoria” (p. 25) ya que su sistema educativo deforma a sus ciudadanos en lugar de formarlos y ayudarles a forjar su porvenir, los aísla en lugar de integrarlos como actores principales. Debido a esto, el educando se convertirá en un ser en el contexto que le cobija llegando a interactuar con sus semejantes, eso sí, que lo acojan y lo tomen en cuenta como un ciudadano productor de ideas y propuestas cambiantes.

La obra de Freire es una apología a la libertad, toda una lucha por proyectar al ser mismo en lugar de seguirlo cosificando en tanto se le deje de formar tal cual lo indican las lógicas educativas de esta nueva era. Desde esa óptica, cada alumno se hace partícipe y protagonista de su propio entorno, toda vez que su dinámica interior y sus inmensas motivaciones contagiarán a otros como él llegando a priorizar su

lucha en la sociedad. De todo esto, puede deducirse que una sociedad en la que su sistema educativo obvie un plan humanista inevitablemente va moldeando al hombre como mero objeto el cual carece de pensamiento y acción.

Paradójicamente, y aun cuando la primera obra publicada de Freire aparece en el año de 1967 es necesario evidenciar que ya antes había escrito otros textos los cuales se mantenían inéditos debido a inconvenientes políticos, como fue el caso de su obra vital *Pedagogía del oprimido*. Freire (1997) escribió muy acertadamente en su primera obra publicada en el año de 1967 que “el hombre es un ser de relaciones y no solo de contactos, no solamente está en el mundo sino con el mundo” (p. 28) lo cual conduce a reflexionar que hay una tendencia en educación a apartar al sujeto de su entorno, a pesar de encontrarse éste inmerso en él. En el plano de la lingüística se haría una clarificación muy importante a nivel de las preposiciones, en la cita antes aludida se observa la estructura gramatical en y con, la primera indica la presencia de alguien en un sitio determinado, mientras que la segunda da la idea de compañía, en otras palabras, que el estudiante o sujeto en formación debe sentirse acompañado por el mundo que le rodea.

Un ser humano formado para la libertad tiene más que una vida, en realidad tiene una existencia plena de sentidos y horizontes, eso evitará cualquier naufragio en su desempeño como ciudadano y en esencia como persona. Desde luego, el ser que existe se eleva en medio de una especie de vorágine en la que se ha venido convirtiendo una parte de este mundo al llenarse de egoísmos e individualidades, lo

cual declina en una absoluta infertilidad del ser. Por lo antes dicho, cabría preguntarse si partiendo de la libertad verdadera los hombres apartarían de su situación más inmediata hasta las guerras, cuyas ardidés han impedido el avance humano.

Si el hombre, mediante un proceso significativo en el plano educativo no alcanza su libertad, se debe al hecho de estar ubicado confortablemente según unas condiciones en las que no tiene necesidad de obtener ciertos logros. Cuando el hombre se ha acostumbrado a estar en una zona de confort, sin lugar a dudas se ha creado un vicio difícil de desenraizar, allí la lucha será ardua pues habrá que concientizar en cuanto al peligro de vivir limitado. Así pues, una vida encasillada es una vida de limitaciones y claro está, hay límites de las lógicas sociales que son necesarios, pero otros por el contrario son terriblemente perjudiciales, una de ellas es la costumbre de no pensar o no tener capacidad para la toma de decisiones.

Cuando el hombre se limita a sí mismo, cercena buena parte de las cosas significativas las cuales podrían servir a su entorno y por ende a la humanidad. En ese particular, el ser encerrado es alguien que por lo particular ha “sacrificado su capacidad creadora” (Freire, 1997, p. 32), o lo que es lo mismo, cohibiendo a la humanidad de conocer la amplitud de una persona frente a grandes retos, es esto lo que genera creaciones e innovaciones sociales conducentes a la resolución de conflictos. Desde ese punto de vista, el hombre y su ingeniería creativa pueden modificar su entorno inmediato, todo ello a los fines de socializar más y en esencia con el firme sentido de darle más carácter

humano y humanista a esas circunstancias que le rodean.

El sentido de supervivencia es lo que conduce a un hombre a rebelarse en contra de un sistema opresor, como se planteó antes, el hombre limitado es un problema para el progreso, éste no hace las tareas sino que las digiere previamente elaboradas y contextualizadas de acuerdo a unos intereses muy particulares. Lastimosamente, la industria cultural en la era posmoderna se ha dedicado a aniquilar de una forma bastante violenta el principio de productividad e innovación en el ser humano, referido esto al hecho del pensar desde el principio humano de reflexividad. En definitiva, y sin menoscabar la actividad castrense, el hombre que se acostumbra a la subordinación social es como el soldado raso, condenado a seguir órdenes y patrones establecidos con anterioridad por parte de un superior, una oveja más en el rebaño, así es el ser humano sin educación libertaria.

Ciertamente, una pedagogía basada en el criticismo y el pensamiento más amplio que pueda existir sobre la faz de la tierra, habrá de elevar en esencia la bandera de la modestia, representando ello un primer giro copernicano ante las problemáticas educativas. Lo anterior, conduce a pensar que una educación auspiciada desde el conocimiento autónomo del hombre es aquella que surte efectos cambiantes en cuanto a paradigmas clásicos paradójicos en tanto plantean un progreso desde políticas y accionares opresivas. Desde luego, una política educativa que proponga al educando transitar por caminos llenos de luz es aquella llena de entendimiento y sobre todo la que asume los errores como experiencias positivas de aprendizajes, de

allí que deba estar impregnada de valores espirituales como la empatía, el amor y la paciencia.

El ser humano, cuya formación ha sido limitada desde los primeros años de formación está, ineluctablemente destinado a la dependencia de intereses gubernamentales. Partiendo de la idea anterior, Freire (1997) subraya de manera muy enfática la importancia de “Poner al pueblo en una posición conscientemente crítica” (p. 50), lo cual, irreversiblemente provocará la libertad plena del ser humano haciéndolo un ciudadano a carta cabal. De este modo, la masificación de un valor universal como la libertad conjuntamente con la toma de decisiones contrarrestará la proliferación de sistemas sofocantes tendientes a la negociación del patrimonio ético y estético de aquéllos quienes forman parte medular de cada nación.

Es demasiado evidente, que un sistema educativo atrasado jamás tendrá como finalidad la creación de una sociedad abierta, entiéndase esto último como una nación llena de oportunidades y envuelta en la civilidad. Axiológica y deontológicamente hablando, un mundo civilizado es aquel cuyas lógicas se articulan mediante los siguientes principios: respeto, honestidad, solidaridad, tolerancia, aceptación, colaboración, igualdad, reconocimiento al éxito de los demás y pensamiento autónomo. Ahora bien, la definición antes planteada permite preguntarse si actualmente se vive bajo ese esquema, obviamente basta observar la realidad para darse cuenta que existe un distanciamiento entre la situación actual y aquello que todavía tiene un matiz utópico muy profundo.

Hoy día, a la luz de todos los avances tecnológicos y dialógicos, puede decirse sin menoscabo, que, sin importar la clase social, la condición económica, color de piel, orígenes étnicos, preferencia religiosa y valores culturales del individuo, la educación es un derecho universal por excelencia, puesta al servicio de toda la sociedad sin discriminar, distanciar ni excluir.

Al no respetarse las condiciones propias de un sistema civilizado, irrefutablemente se levantarán muchos obstáculos para quienes quieren desarrollarse y evolucionar significativamente, sobre todo manifestando sus necesidades. Desde esa óptica, Freire (1997) asevera de manera muy acertada “No hay diálogo con la estructura del gran dominio. El diálogo implica una mentalidad que no florece en áreas cerradas, autárquicas” (p. 63), en otras palabras, será bastante complicado reclamar los derechos en un sistema que rechaza las peticiones de aquéllos a quien Mariano Azuela denominara los de abajo. Evitando a toda costa lo anteriormente expuesto, se forjarán naciones libres, participativas y sobre todo inmersas en una plenitud de probidad y lealtad a los valores que mantienen firmes a quienes luchan incansablemente por largo tiempo.

Educar en valores es propiciar cambios radicales y sobre todo variación paradigmática, los principios axiológicos crean corazas indestructibles en el ser humano, no obstante, se debe vivir bien asido a ellos para no caer en delitos morales. Ahora bien, Freire (1997) enfatiza tenazmente que “al cambiar la educación cambia automáticamente la sociedad” (p. 83) posibilitando equilibrio y autorregulación

social, elementos medulares para cualquier cultura. Los avances educativos han sido entendidos históricamente como grandes revoluciones a los fines de brindar altos grados de felicidad a quienes desean realizarse plenamente y ser finalmente actores no solo de su propia historia sino de su contexto en general.

Después de observar la filosofía de vida de los latinoamericanos desde hace varios siglos hacia acá, pudiera decirse que han preferido ser subordinados, más que por el hecho en sí de querer serlo se ha debido a un desconocimiento de principios libertarios provenientes de la educación como arte y derecho del hombre. Paulo Freire es un claro ejemplo de la diferencia a nivel de estos países de la América Latina, su voz se ha alzado arduamente sobre esquemas paradigmáticos cuyos intereses aniquilaron por mucho tiempo el derecho a aprender a leer y a escribir a un número muy significativo de ciudadanos brasileños. A la luz de una conceptualización muy generalizada del ser latinoamericano, el pensamiento de Freire abandona aquella vieja consigna de bienestar verdadero entendido como obediencia a los opresores, eso que no solamente se ha dicho, sino que se ha practicado, para ser un verdadero latinoamericano habrá que estar de rodillas ante quienes desarrollan regímenes autoritarios de cara al atraso cultural de toda una nación.

Sin derecho a réplica, la buena educación es un factor determinante y sobre todo saludable a los efectos de crear sociedades justas, progresistas y necesarias ante contextos impregnados de problemas y contradicciones. Por ende, al vitalizarse la sociedad una educación

real, los ciudadanos se facultan mediante conocimientos universales, obtienen títulos honrosos para servir a quienes se forman íntegramente, se convierten en pensadores críticos alejándose de paradigmas que fomentan el atraso educativo y por último, pero no menos importante, estabilizarse económica y socialmente, brindando bienestar a su familia. De acuerdo a ello, se recomienda, o mejor dicho, se exige a todos los sistemas gubernamentales ofrecer la mejor educación a sus habitantes, sin que ello represente grandes esfuerzos dando paso a la exclusión.

La educación y el fomento de la libre conciencia es un tema que atañe a todos aquéllos quienes conforman la sociedad, el hecho de que unos pocos estén favorecidos no les resta méritos para aportar elementos que incrementen la prosperidad y el florecimiento de un sistema social. Después de todo, los hombres que no reciben una educación basada en libre pensamiento son como agua estancada en un pozo profundo y oscuro, quieta ante los giros lógicos y naturales de la vida. Posteriormente al logro de una sociedad plena en educación, puede asegurarse a todas voces que incluso aquéllos quienes no estuvieron de acuerdo algún día, se benefician de un país cuyoscimientos están construidas sobre las bases de la libertad y los valores paralelos a ella.

Con toda seguridad, puede decirse que la buena educación es el primer y gran detonante con el cual se enciende la brecha de una sociedad mucho más justa, garante de todos los derechos de bienestar y máxima suma de felicidad en los ciudadanos. Para ello, será necesario formar ciudadanos plenos de conciencia

crítica cuyas capacidades estén al servicio de la colectividad, solventando así falencias del sistema educativo y cultural. Todo lo anterior debe ampararse en procesos claramente pedagógicos y humanistas, es decir, que todo lo que lea y escriba el educando sea de cara a la interpretación o a principios hermenéuticos de reflexión y análisis, un poco para contextualizarlo desde la filosofía.

El problema en muchos países cuyas políticas apuntan a la demagogia, ha sido el ofrecimiento de una educación global y humanista, sin embargo, al llegar al poder o instalarse formalmente en la presidencia, lo primero que hacen es cambiar las propuestas que en campaña habían dado. De allí que muchos ciudadanos, de una manera casi lacerante se preguntan acerca del rumbo final al que deben haber llegado tales proyectos, generalmente olvidados una vez se asciende a la cúspide de la gerencia gubernamental. Por consiguiente, y tomando como médula la ética que deben tener todos los gobernantes, lo más saludable y vital para una nación sedienta de educación en valores, sería ver materializado cada una de las ideas trazadas en lo que política y culturalmente se denomina campañas electorales.

Definitivamente, el hecho de educar es y será un reto puesto que enfrentarse a los flagelos que atacan a la sociedad en materia de educación será una constante de luchas humanistas, de allí que se requieran maestros proclives a los retos y en esencia a convertirse en un inventor, transformador e innovador de nuevas propuestas. Lo anterior se logra solamente con fe y entusiasmo, dando como resultado lo que Freire (1997) aportó agudamente y

que ya hoy día se ha convertido en máxima universal “La educación es un acto de amor, por tanto, un acto de valor” (p. 92) dicho de otro modo, la motivación genera valentía y ésta a su vez suscita la idea para propiciar cambios en la estructura de un sistema. Con todo, la educación humanista a través de sistemas libertarios hace que sus ciudadanos adquieran lo mejor de sus maestros, viéndoles como sujetos aguerridos capaces de engendrar ideas y proyectos factibles a la comunidad entera.

El pluralismo debe emerger ante todo desde un compartir, es decir, sin negar lo bueno y sobre todo aquello que contribuya a la grandeza de un país, es el hecho de que todo maestro distribuya sin egoísmo alguno lo que sabe y que en esencia ese conocimiento que facilite al alumno sea el más adecuado a los fines de próximas transformaciones. Para el educador brasileño “el hombre, para que pueda transformar mejor el mundo en que está, debe hacer extensión de sus conocimientos y sus técnicas” (Freire, 1973, p. 19) de esa manera, puede asegurarse que no habrá extensión de saberes sin un diálogo acertado, de allí que el docente ejerza un rol apropiado de comunicador. Por esta razón, los maestros que logran transmitir de manera eficaz y eficiente sus ideas estarán sumando herramientas en los niños y jóvenes las cuales hagan desarrollar su capacidad intelectual y principalmente la visión de este mundo, la mayoría de las veces trastocado.

La idea que subyace en el fondo de una educación para la libertad es convencer a la sociedad de una manera concienzuda y prudente, alejado de esquemas conservadores cargados de

mentiras y típicas manipulaciones de países en condición de atraso. A través de la pedagogía liberadora de Freire (1973) puede constatarse que aquél a quien se denomina mediador o extensionista del conocer debe ante todo “problematizar la situación concreta, objetiva, real, para que –los alumnos– captándola críticamente, actúen, también, críticamente sobre ella” (p. 23) permitiendo a cada sujeto inserto en una realidad asumir roles que coadyuven el progreso global. De esa manera, el hombre destinado a educar mediará más allá del muro logrando prístinamente la transmisión del conocimiento, alejándose valientemente de eso que el autor acá abordado se ha dado la tarea de contrarrestar; la domesticación de los hombres.

Hasta este momento, cabe preguntarse si será factible para un gobierno retrógrado democratizar la educación bajo estándares de calidad los cuales produzcan ciudadanos verdaderamente libres, soberanos y en esencia auténticos en este mundo lleno de conductas copiadas masivamente. Obviamente, la respuesta es y será siempre positiva ya que ello conllevará el despertar de ese letargo en el que siguen estando muchas personas en el mundo y más en América Latina. Aún así, y a pesar de lo sólido de la explicación anterior, no faltarán gerentes gubernamentales quienes vean en ello un efecto perverso y contraproducente, aludiendo que una educación basada en principios de libertad supondrá la abolición definitiva de toda una cultura de dependencia y subordinación.

El maestro, fundamentalmente, es aquel ser humano que, conociendo una parte de la realidad, acepta comedidamente

la noble labor de educar personas con capacidades diferentes. Educar para emanciparse es tarea sine qua non de todos los educadores del mundo, de allí que “Educar y educarse en la práctica de la libertad, no es extender algo desde la “Sede del saber” hasta la “Sede de la ignorancia” para “Salvar”, con este saber, a los que habitan en aquella” (Freire, 1973, p.25). En suma, el educador extensionista siempre obtendrá lo que ha de cultivar, siempre y cuando infunda lo mejor de su espíritu evolucionista en ese terreno abonado en valores universales.

El conocimiento se adquiere mediante experiencias a lo largo de la vida, sobre todo, a quienes tomando en cuenta sus errores de forma relevante se auto- superan, dando así un salto cuántico. Ahora bien, el hecho de que “el conocimiento mediante extensión pretende sustituir una forma de conocimiento por otra. Lo fundamental entonces, es que esta reflexión, de carácter teórico, no se degenera ni en verbalismo vacío ni en mera explicación de realidad que debe permanecer intocada” (Freire, 1973, p.27). En efecto, conocer no es lo que un sistema curricular, legislativamente impone en la sociedad, por el contrario, debe generarse razonamientos desde el hogar, y, medularmente desde el ser mismo como punto de partida.

Dadas las condiciones que anteceden, la educación llevada a cabo mediante un proceso comunicativo crítico-valorativo del entorno en que vive el sujeto significará la comprensión real de las cosas, y, en esencia la revelación de aquello que hasta hace poco había estado en la abstracción total. Al cumplirse cabalmente el proceso de comprensión en el ser humano, se admite

inmediatamente la infinitud de posibilidades a través de la cual los educandos acceden a un concepto, convergiendo allí el contexto de aprendizaje y sobre todo el valor de las palabras que éste utiliza, dando como resultado un nuevo ser, descubierto por sí mismo y ante todo cuidadoso del otro a quien respeta en su diferencia y capacidad creadora. Como resultado de todo esto, cabe formularse si un modelo educativo con semejante peso será fructífero hoy día, encendiendo con toda seguridad el motor generador de competencias no solo formativas sino sociales a plenitud.

Los saberes que se comunican desde el pensamiento crítico y, sustancialmente desarrollados a partir de una lectura crítica permiten al educando posicionarse en el mundo de las interrogantes, curioso para poder descubrir (se) tal como se ha planteado en el campo de la psicología clásica. Una comunicación extensiva basada en valores humanos propicia en la sociedad algo que Freire (1973) propondrá como requisito indispensable y es el hecho de “superar la comprensión ingenua del conocimiento”(p.27), estadio en el que se ha posicionado históricamente un número significativo de personas asumiendo como verdaderas ideas viciadas alejadas de lo real. Significa entonces, que un sujeto crítico, curioso y comunicativo será capaz de construir y reconstruir universos sociales, transformando su medio a partir de su previa transformación, conociendo desde sí mismo y no desde conceptos hiperrealistas que suplantán la verdadera realidad.

La pedagogía liberadora de Freire entiende al ser en su entorno, de allí parte la idea de asumir al educando en absoluta correspondencia con el medio que le

rodea, deberá aprender a leer y a escribir de acuerdo a los nombres de objetos que mayor familiaridad confluyan en él. Partiendo del concepto de pensamiento situado, la extensión de la comunicación cognoscente se hará más factible puesto que combinará biunívocamente lo que sabe el educando con aquella preparación del maestro. En ese particular, al conjugarse la inteligencia de maestros y estudiantes, se complementan y refuerzan, todo ello gracias a dos principios nucleares: la motivación y destreza comunicativa de quien enseña y el deseo de aprendizaje, adquisición, desarrollo y transformación por parte del alumno.

Como todo proceso comunicativo, debe haber alguien que elabore la información y otro que atentamente le escuche, aun cuando el caso fuera un monólogo se supone un diálogo entre un yo consciente y un yo preconscious, de esa manera habrá siempre un proceso dialógico que le otorgue sentido y magia a la vida. En relación con esto último, la idea de un hombre en tanto “ser de la praxis, de la acción y de la reflexión” (Freire, 1973, p. 29) se logrará solamente a través del diálogo infinito, dándole carácter prioritario a la palabra desde su justa medida, permitiendo ello asumir la realidad desde múltiples horizontes de sentido. Ese diálogo ad infinitum será el resultado de un trabajo dual, en el caso de la educación colectivo y consensuado pues no puede haber comunicación de saberes sin la presencia de receptores.

Como dice la vieja máxima, el hombre no es otra cosa que lenguaje, siendo así, se asume al ser humano desde el verbo, brindando éste una ilimitada posibilidad de

decir cosas y al mismo tiempo interpretarlas. Es esto lo que permite al docente vulnerar el pensamiento del otro a quien va dirigido un mensaje educativo, no como ideas o proyectos invasivos sino más bien como procesos medianeros cuyo norte es la convergencia armónica de formas reflexivas ante un mundo plural y diverso en sus formas de conocer. Gracias a este principio meramente humano y comprensivo, se le hará saber a una persona que puede sustituir una forma de pensar por otra, sin que ello suscite un dilema existencial, basado única y exclusivamente por la puesta en práctica de un pensamiento crítico, lógico y analítico desarrollado gracias a un lenguaje de las ciencias sociales y si el caso lo ameritara desde las ciencias exactas.

Un educador, al formar desde conceptos científicos y humanistas logra desplazar ideas un tanto asombrosas en el sentido de lo popular, muchas veces los sujetos en formación tienen un pensamiento mágico el cual es suplantado por una lógica académica o en su defecto por un logos racional. Ante estas circunstancias, y tomando como punto de partida la extensión comunicativa, se debe “intentar superar el conocimiento, preponderantemente sensible, por un conocimiento que, partiendo de lo sensible, alcanza la razón de la realidad” (Freire, 1973, p. 35), entendiéndose lo sensible como eso que el estudiante cree cierto pues es a lo que le ha sido permitido conocer. En vista de lo anteriormente planteado, la acción comunicativa del docente es la que logra convencer al alumno de reemplazar su cultura anterior, dando paso al pensamiento crítico, a pesar de los tropiezos que este importante proceso pueda suponer.

La comunicación pedagógica se tornará progresista mientras problematice a los educandos haciéndoles dudar de ideas sostenidas anteriormente, ello se logrará mientras el maestro transmita sus conocimientos de manera clara, respetuosa, equilibrada y sobre todo apartando niveles emocionales parcializados. Siendo así, la comunicación será eficaz ya que llegará significativamente a los educandos, evitando todo tipo de perturbación u obstáculos en el ambiente de clases. Todo esto se logrará siempre y cuando haya un equilibrio cognitivo en el entorno educativo, respetando cada cual las diferencias encontradas y tal vez imbricadas una vez iniciado el proceso de enseñanza y aprendizaje, de allí que se obvien patrones absolutistas en el sentido de que unos sepan todo y otros nada, esto a final de cuentas es un gran obstáculo epistemológico y hasta ético si se quiere.

Es preciso plantear, que contrario a una comunicación extensiva basada en la problematización de la cotidianidad se encuentra el pensamiento colonizado el cual se logra mediante una técnica comunicativa manipuladora, suprimiendo gran parte de la cultura que el individuo posee. Sobre este particular, Freire (1973) dirá que “esta teoría antidialógica es una clara muestra de la invasión cultural” (p. 46) con el cual se logra dominar a los ciudadanos, siendo un factor negativo y contrario a la pedagogía liberadora. En este sentido, ser un maestro de claro diálogo y prístina comunicación significa no imponer marbetes ideológicos o culturales que desvirtúen o en el peor de los casos supriman la capacidad creativa de los educandos en una sociedad que reclama a gritos hombres y mujeres libres.

La transmisión de ideas de una manera asertiva es un arte cuando se hace de manera positiva, por ello Freire (1973) hará un llamado a practicar “el diálogo como un encuentro amoroso entre hombres” (p. 46) y al desarrollar esto se evidenciarán cambios inmediatos en el entorno social. Ahora bien, si esto se desarrolla en el aula todos los alumnos harán diálogos diarios en los cuales prosperen cada día los acuerdos mutuos y los entendimientos colectivos de cara al trabajo mancomunado. Por ende, cada alumno egresado de una escuela cuyo eje motor sea el diálogo amoroso entre compañeros y hermanos será capaz de llevar a cada hogar esta importante herramienta de carácter social, cultural y pedagógico.

La comunicación infinita es la que permite a una persona ser humilde en lo que conoce, es gracias al lenguaje que se amplían los conceptos y aún más los horizontes de sentidos, formándose así un pensamiento crítico y agudo a los fines de tener un discernimiento prístino de lo real. Cuando el ser humano, desde una actitud bastante modesta se asume como la punta de un iceberg en tanto su manejo de las ideas son pocas frente a la totalidad del conocimiento, ocurrirá lo que Freire (1973) de manera muy bondadosa describe como “la conciencia de saber poco (en cuanto alguien actúa). Es sabiendo que sabe poco, que una persona se prepara para saber más” (p.51), lo cual deviene en un equilibrio pedagógico que suprime los extremos de saberlo todo y no saber nada. Los axiomas freirianos dan cuenta en ese sentido de una evolución constante a nivel del magisterio, docentes y estudiantes que cada día tendrán una meta a nivel de la investigación y la ampliación del saber.

Todo lo que se sabe de la historia de la humanidad es gracias a la motivación que han sentido los hombres y mujeres quienes la han comunicado de manera amable, aun cuando algunas narraciones o crónicas históricas han sido parcializadas según intereses negativos de cada época. Bajo esta perspectiva, la condición humana siempre requerirá de un lenguaje justo que dé evidencias de la realidad, cuando el sujeto se siente parte de su historia y protagonista de su contemporaneidad inevitablemente aporta soluciones de una forma participativa y en diálogo permanente con los otros. En consecuencia, es gracias al lenguaje que el hombre se independiza y gana terreno en la sociedad, de allí que se profesionalice y haga más significativa su presencia en el mundo terrenal, ejerciendo así los roles que la familia y el estado reclaman en cada ciudadano.

Como se ha observado hasta este momento, la pedagogía crítica amerita de un desarrollo del lenguaje el cual permita eso que Freire (1973) califica como “problematización del propio conocimiento” (p. 57) a través del cual se pone en duda todo lo que se lee y todo lo que se observa en el entorno. Esta problematización dependerá del nivel de diálogo que tenga el docente, de su infinita capacidad para generar y propiciar las interrogantes necesarias en el aula, haciendo que cada alumno emita cada día más preguntas acerca de su realidad inmediata, cuestionando así su propia forma de conocer. Siendo así, la comunicación problematizadora, aunada al desarrollo del pensamiento crítico, harán que los educandos asuman verdaderamente su correspondencia y clara familiaridad con el mundo.

Queda demostrado entonces, que la pedagogía crítica es aquella basada en principios de pensamiento crítico, haciendo que los alumnos sean excelentes no por un gran caudal de conocimientos adquiridos sino por pensar críticamente con los justos saberes alcanzados en el proceso de aprendizaje. Saberes y conocimientos que le permitirán incluso auto-educarse y superarse cada día, alejándose siempre de la posición pasiva en que históricamente han estado muchas generaciones de hombres, sin colaborar al progreso de la sociedad. En todo caso, con estos saberes no se busca que los educados sean grandes ilustres, todo lo contrario, que de acuerdo a las ideas que se hayan granjeado puedan problematizar su contexto con un buen lenguaje, adecuado y cónsono a las dificultades que debe encarar.

Resulta oportuno decir acá, que el lenguaje, siendo un fenómeno colectivo por antonomasia permite valorar y revalorar todo lo concerniente a la idiosincrasia de una nación, y qué mejor que un proceso educativo crítico para fomentar herramientas y destrezas lingüísticas que puedan utilizarse en la cotidianidad. Es conveniente recalcar, que la apreciación de una lengua como componente cultural viene dado por aquello que Ullmann (1968) denominó “red de asociaciones” (p. 1 2) en la que toda palabra tiene familiarización con otras en su entorno natural, se dé esto por clara conexión a nivel de las formas o en sus sentidos o acepciones lingüísticas. Es debido a todo esto que cada hablante va seleccionando qué palabras utilizar y bajo qué significado utilizarlas, ello aplica tanto a maestros como alumnos, ambos adquirirán destrezas para seleccionar aquello que ha de

tener sus discursos pedagógicos tanto en el ambiente escolar como en su cotidianidad. El diálogo pedagógico posee la ventaja de sacar del letargo a quienes por mucho tiempo han estado adormecidos, sobre todo a aquellos jóvenes quienes han justificado su escuela o su academia citando frases de grandes autores, con una educación crítica y una adquisición apropiada de su lengua expondrán sus propias ideas. Con una educación bajo estos lineamientos, se espera que en las escuelas de América Latina se puedan emular aspectos como los desarrollados en la educación de Finlandia y Japón; en el primer país el magisterio es lo más importante de esa sociedad; mientras que en el segundo se hacen las mayores inversiones a nivel económico para fortalecer la educación. Con todo, puede concluirse, que aunque otros sistemas educativos sean de avanzada, no significa que en países denominados en vías de desarrollo no puedan alcanzar tales niveles, siempre y cuando se copie lo mejor de estas prácticas las cuales son esencialmente gubernamentales.

Es necesario puntualizar acá, que una educación crítica genera confianza en el ambiente de aprendizaje toda vez que deviene en eclosión de altos niveles de autoestima a la hora de expresar ideas propias del sujeto, en este caso el alumno en formación. La tesis de una educación crítica acertada considera que el estado al aplicar este modelo supone apropiada y pertinentemente un beneficio colectivo nutriéndose al mismo tiempo de los sistemas educativos más representativos del mundo actual cuyo soporte será determinante a la hora de que ese nuevo ser llamado sujeto en formación comience a

transformar su entorno inmediato, llámese este familia o grupo de socialización. Efectivamente, para que todo esto se dé es necesario que el maestro se granjee una confianza positiva, cultivando cada día la intuición y la empatía, elementos que cotidianamente serán engranajes principales de una relojería dual en tanto sí mismo como otros.

Hoy día, para nadie representa un secreto el hecho de que a través de una engañosa educación se reproducen patrones que de una manera infértil se acuñan masivamente dañando las estructuras sociales y culturales. Es más, bajo este tipo de educación se descubren grandes sueños y grandes esperanzas a través del cual los alumnos aspiran obtener todo de una manera fácil y sobre todo haciendo el mínimo esfuerzo para reflexionar. Cuando lo anterior es cierto, se encuentran en aula personas poco originales y de paso conformistas ante aquello que le proporciona un mundo imbuido en el tecnicismo, la cibernética y cualquier cantidad de nuevos inventos y modas que distraen a los más jóvenes alejándolos de un pensamiento crítico.

Como bien se sabe, el sujeto débil de pensamiento es vulnerable ante los patrones modernos de conductas las cuales van encasillando y alejando a los educandos de las zonas de problematización, todo lo contrario, compran la errada idea de hospedarse en una zona confort y relax en el que pensar es algo superfluo. Afortunadamente, y como todo en la vida, existen marcadas diferencias entre los hombres antes descritos y los de buena voluntad y mentes progresistas, Krishnamurti (2007) caracteriza estos

últimos como “unos pocos que son sinceros; que están deseosos de examinar los problemas humanos sin prejuicios de ninguna clase”(p. 3) demostrándose así que esos hombres declarados rebeldes ante la sociedad no solo son arrojados sino valerosos de principio a fin. De esa manera, los hombres rebelados lo han hecho por la vía más expedita, haciendo uso de ideas forjadas con el pensamiento crítico cuyas intenciones no atenderán jamás a caprichos sociales pasajeros, de allí que las grandes ideas de pensadores en el mundo se mantienen vigentes ya que las produjeron para la posteridad.

En resumidas cuentas, debe alejarse todo tipo de culturas que tiendan al retroceso social y de paso contribuyentes a la formación de falsas identidades, nada como una educación que haga sentir al alumno orgulloso de sus orígenes y de todo el entorno que le rodea. A través de una formación humana competente y hábilmente puesta en práctica, se suprimen de la sociedad y del ciudadano un esquema nefasto que Ponce (2010) denomina como “arribista y adicta” (p.203) nacido de las mismas entrañas de sistemas sociales cuyo mayor interés es la degradación y subordinación del ciudadano. Librándose el ser humano de toda cultura egoísta y fuertemente influenciada por las rivalidades, asegura significativa y valiosamente estadios donde las metas se alcanzan mediante trabajo colaborativo y en equipo pues con el talento de una persona se logran metas, pero con el ingenio de todo un colectivo se llega a la cima más alta.

Definitivamente, la línea es bastante delgada a la hora de relacionar o diferenciar la pedagogía, el pensamiento crítico y el

lenguaje, éstos están íntimamente vinculados ya que se alimentan unos de otros a los fines de ampliar los horizontes de cada persona cumpliendo así los roles dinámicos dentro de un entorno social. Para que todo ello emerja en los ciudadanos en formación, será fundamental la concientización y armonía de cada educando y de cada educador quienes participan activamente de los milagros y bondades de un solo acto sagrado: la educación. En base a lo anterior, y casi de manera concluyente, Freire (2005) afirma de manera taxativa que los actores en educación “al alcanzar el conocimiento de la realidad, a través de la acción y la reflexión en común, se descubren siendo sus verdaderos creadores y re-creadores” (p.74) generando y delegando a cada uno responsabilidades específicas que han de materializarse en su universo inmediato.

Después de estas reflexiones, puede concluirse que una pedagogía crítica valora al ser por lo que es en sí y no por falsas apariencias o títulos que a la larga terminan desdiciendo de la verdadera condición humana. En un proceso crítico como lo plantea el autor central de este artículo se sobrevalora la nobleza de los seres humanos en formación, así como también su espíritu de reciprocidad y superación en el que se integran todos los saberes sociales, comunales, familiares y personales a los fines de armonizar en un concierto sutilmente coordinado por distintos actores o instrumentistas. En síntesis, educar al hombre desde la niñez significa mostrarle los verdaderos caminos de la libertad y el entendimiento de la misma, resaltando que su valor no es equiparable al más grande de los bienes materiales en el mundo, de allí que haya

que posicionarse sabiamente en la vida y asumir, tal como lo hizo Sancho Panza, una idea de que la sangre era heredable, sin embargo, la virtud había que conquistarla, y que mejor manera de hacerlo que educándose sempiternamente.

Referencias

Freire, P. (1973). ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural. Madrid: Siglo xxi editores, S.A.

Freire, P. (1997). La educación como práctica de libertad. Madrid: Siglo xxi editores, S.A.

Freire, P. (2005). Pedagogía del oprimido. Buenos Aires: Siglo xxi editores, S.A.

Krishnamurti, J. (2007). La educación y el sentido de la vida. Barcelona, España: Editorial Adaf.

Ponce, A. (2010). Educación y lucha de clases. Buenos Aires: Editorial Imago Mundi.

Ullmann, S. (1968). Lenguaje y estilo. Madrid: Editorial Aguilar, S.A.

Este artículo fue presentado a Entre Lenguas en noviembre de 2019, revisado en mayo de 2020 y aprobado definitivamente en junio de 2021.

Medina R., Anderzon

**Medina R., Anderzon es Doctor en Lingüística por la Universidad de Los Andes. Es Profesor Titular adscrito al Departamento de Inglés de la Escuela de Idiomas Modernos de la Universidad de Los Andes, su correo electrónico: anderzonmedina@gmail.com*

Resumen

Este ejercicio de investigación estudia aspectos del complejo proceso de enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE). Utilizando el análisis del discurso, se analizó un curso ELE tomado por dos estudiantes universitarios norteamericanos y dictado por tres docentes hispanohablantes en una capital suramericana. Este análisis muestra el proceso de enseñanza/aprendizaje del curso, considerando los resultados obtenidos a través de una prueba estandarizada al inicio, la planificación y desarrollo de las sesiones durante, así como los resultados obtenidos al final del curso. Estos datos se triangularon con datos obtenidos a través de observaciones aleatorias de los estudiantes en su interacción con hablantes nativos en el sitio de estudio, así como entrevistas no estructuradas a dichos hablantes. El análisis combina elementos de la Lingüística Sistémico Funcional y de la Teoría Sociocultural. Además, se muestra el nivel de lengua de cada participante al inicio y final del curso. Finalmente, el ejercicio invita a considerar el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas como uno complejo que demanda de enfoques no lineales, no solo para su investigación sino para la práctica diaria en cada situación de aprendizaje, sea esta en un salón de clase o a través de medios y modalidades menos tradicionales.

Palabras claves ELE, Enseñanza/Aprendizaje de lenguas, análisis del discurso, Lingüística sistémico-funcional.

Inmersión cultural en la enseñanza de español como lengua extranjera

Abstract

This research exercise studies aspects of the complex process of teaching / learning Spanish as a foreign language (ELE for its acronym in Spanish). Using discourse analysis, an ELE course taken by two North American university students and taught by three Spanish-speaking teachers in a South American capital was analysed. This analysis shows the teaching / learning process of the course, considering the results obtained through a standardized test at the beginning, the planning and development of the sessions during the course, as well as the results obtained at the end of the course. The data was cross referenced with data obtained through random observations of the students in their interaction with native speakers at the study site, as well as unstructured interviews with some of those speakers. The analysis combines elements of Systemic Functional Linguistics and Sociocultural Theory. In addition, the language level of each participant is shown at the beginning and at the end of the course. Finally, the exercise invites us to consider the language teaching / learning process as a complex one that demands non-linear approaches, not only for research but also for daily practice in each learning situation, be it in a classroom or through of less traditional means and modalities.

Key words Spanish as a Foreign Language, Language Teaching / Learning, Discourse Analysis, Systemic Functional Linguistics.

I. Introducción

En el mundo contemporáneo, la enseñanza de segundas lenguas ha estado dominada por el inglés, lo que no causa ninguna sorpresa al considerar que durante los últimos dos siglos esta lengua ha mantenido importancia global, a través de algunas de las culturas que las hablan. Después de todo, “una lengua alcanza estatus global genuino cuando alcanza un rol especial que es reconocido en cada país” (Crystal, 2003, p. 3, traducción propia)¹; un estatus que dependerá de las culturas que hablan dicha lengua y su influencia en el escenario global. Podemos entonces acordar y entender cómo la importancia del mundo angloparlante ha hecho del inglés un requisito en cada ámbito de la vida que busque tener un alcance más allá del entorno inmediato, para aquellos que no lo hablamos como primera lengua. En tal sentido, aunque no es la lengua con más hablantes nativos, sí es la lengua con más hablantes como segunda lengua o como lengua extranjera (Cf. Crystal, 2003; Graddol, 2006).

De esta manera, nos encontramos hoy con un muy nutrido campo de estudio y trabajo: lingüística aplicada a la enseñanza (y aprendizaje) de lenguas extranjeras. Allí, desde hace al menos un siglo, han florecido teorías, metodologías, métodos, técnicas, actividades que se utilizan en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, si bien la enseñanza del inglés como lengua extranjera puede remontarse hasta hace dos siglos y medio (Howatt & Smith, 2014). Se ha convertido esta en una industria productiva a través de la que el inglés y algunas de las

culturas que lo hablan son promovidas por todo el mundo. Hay sin embargo otras lenguas que mantienen su importancia en el escenario global de la economía, ciencia, tecnología y comunicaciones; lenguas que buscan desafiar el estatus del inglés como única lengua global. No obstante,

...sin una base estable de poder, de cualquier tipo, ninguna lengua podrá avanzar como medio internacional de comunicación. Las lenguas no tienen una existencia independiente (...) [sino que] existen solo en las bocas y cabezas y oídos y manos y ojos de sus usuarios. Cuando estos tienen éxito, en el escenario internacional, su lengua tiene éxito. Cuando fracasan, su lengua fracasa (Crystal, 2003, p. 7, traducción propia)².

Esta relación éxito-fracaso nos hace pensar no en el inglés, cuya base estable de poder es incuestionable, sino en el español que, en las últimas décadas, ha ido ganando terreno como un medio internacional de comunicación. Aunado al hecho de ser la segunda lengua con mayor número de hablantes nativos en el mundo, el aumento de interés en aprender español como lengua extranjera lo presenta hoy como una lengua camino a convertirse en lengua global. Repasemos unos datos interesantes:

- a. Es la primera lengua extranjera en los Estados Unidos, país que en 2060 será el segundo país con más hablantes nativos del español (Instituto Cervantes, 2019, p. 5).

- b. En Inglaterra, la demanda para estudiar español en secundaria ha crecido de manera consistente en las últimas dos décadas, mientras que la demanda para francés y alemán ha disminuido (Instituto Cervantes, 2019).
- c. En el Reino Unido como un todo, se concibe al español como la lengua extranjera más importante para el futuro, dado a variables como mercados emergentes, exportaciones, prioridades diplomáticas, turismo y estrategias de educación internacional del Reino Unido (Instituto Cervantes, 2019, p. 31).
- d. El español es una de los seis idiomas oficiales de la ONU.
- e. El español es el tercer idioma más utilizado en la Internet en general, el segundo más utilizado en Wikipedia, Facebook y Twitter (Instituto Cervantes, 2019, p. 50), lo que implica un flujo constante de información producida y recibida en la lengua, el que suma a la representación y difusión de realidades culturales diversas del mundo hispanohablante.
- f. En 2019, cerca de 22 millones de personas estudiaban español como lengua extranjera (ELE); lo que se suma a los más de 580 millones de personas que lo hablamos (sumando hablantes nativos, hablantes con uso limitado de la lengua y estudiantes de ELE (Instituto Cervantes, 2019, p. 5).

Con esta información en mente, este trabajo busca enfocarse en la enseñanza de ELE y explorar una forma de hacerlo combinando elementos de la Lingüística Sistémico Funcional (Halliday &

Matthiessen, 2014) y la Teoría Sociocultural (Vygotsky, 1979). La decisión de combinar elementos desde estos enfoques teóricos respondió no a una ruta preestablecida, sino que derivó de la práctica a lo largo del curso, el que se enmarcó en enfoques funcionales y comunicativos respecto a las lenguas y al aprendizaje de lenguas, respectivamente, donde elementos de estos enfoques coexistieron y funcionaron provechosamente.

II. Las bases desde la teoría

La propuesta teórica para este ejercicio combina elementos de la teoría sociocultural de Vygotsky, de la lingüística sistémico funcional de Halliday (LSF), al igual que de un enfoque constructivista al aprendizaje. Se espera con estos poder obtener herramientas que ayuden en una mejor comprensión y práctica en el campo de la enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas.

Cada clase de lenguas exitosa tendrá al menos dos principios de trabajo que darán marco a las actividades de enseñanza/aprendizaje y cada decisión que se tome en esta. Por una parte, está la visión respecto cómo funcionan las lenguas, por la otra, la visión respecto a cómo es que aprendemos. Estas dos decisiones establecerán los parámetros para la organización de contenidos curriculares, contenidos de cada clase, así como una referencia para el diseño o selección de materiales y actividades que se llevan a cabo en las clases, para alcanzar metas, desarrollar competencias y, como un todo, mejorar el conocimiento y uso de la lengua estudiada.

Respecto al funcionamiento de la lengua, podemos concebirla como una

serie de estructuras que se utilizan para comunicarse y enfocarnos aquellas que deben ser manejadas por los aprendices para comunicarse de manera adecuada. Por otra parte, podemos concebir la lengua más como una herramienta con la que llevar a cabo la función de comunicar, caso en el que las estructuras son medios para un fin; es decir, las estructuras están allí para llevar a cabo la función de comunicación y lo que importa más es comprender los mensajes que se comunican y la manera de hacerlo efectivamente.

Respecto a la manera en la que aprendemos, podemos concebirla como un proceso en el que los individuos responden a estímulos del ambiente, los que influirían en las acciones y búsqueda de aprendizaje; aquí, los aprendices son sujetos pasivos y su aprendizaje se mide a través de cambios observables en su comportamiento frente a una situación dada. También podemos concebir el aprendizaje como un proceso cognitivo de cada individuo, que ocurre con cada comportamiento observable; desde esta perspectiva, los aprendices son sujetos activos en su proceso de aprendizaje, ya que no solo reaccionan a un estímulo, sino que piensan respecto a lo ocurrido. Este procesamiento interno de la información es donde ocurre el aprendizaje. No menos interesante es concebir el aprendizaje como una construcción en la que creamos significados partiendo de cada experiencia, basándonos en conocimiento previo, lo que funciona como base para la creación de modelos mentales individuales con los que tales experiencias cobran sentido; el aprendizaje será la adaptación de tales modelos para incluir nuevas experiencias.

Para este ejercicio de investigación, se toma la perspectiva sistémico-funcional respecto a cómo concebimos la lengua, y respecto a la manera en que aprendemos, se asume un enfoque de construcción de conocimiento. Para elaborar un poco en torno al uso y funcionamiento de la lengua, la lingüística sistémico-funcional (LSF) plantea que la mayor función de la lengua es comunicar y que cada vez que hablamos, comunicamos simultáneamente tres tipos de significados diferentes. Estos significados están entrelazados para conformar un mensaje que tanto emisor como receptor comprenden sin mayores dificultades, en tanto que compartan contextos lingüístico y sociocultural. Es decir, si hablantes de lenguas diferentes tratan de comunicarse cada cual, en su propia lengua, como es de esperarse, no tendrán éxito; pero incluso cuando hablantes de la misma lengua, pero con contextos socioculturales diferentes, serán necesarios algunos ajustes para que la comunicación sea fluida.

La LSF refiere a significados ideativos, interpersonales y textuales, los que apuntan al mundo que queremos representar, la manera en que concebimos a otros y a nosotros mismos en la situación de comunicación y el rol que juega la lengua en la situación de comunicación (cómo se produce y recibe el mensaje), respectivamente. En esta postura teórica, estos significados son relacionados con elementos que permiten comprender y estudiar mejor el contexto inmediato de comunicación, a saber: campo, tenor y modo. Estos son parámetros de adecuación de lo que decimos en la situación de comunicación y tal adecuación se conoce como registro (Halliday & Matthiessen,

2014). Cada intercambio comunicativo que hayamos tenido, tengamos y los que tendremos está compuesto por los mismos tres tipos de significado y los elementos en la lengua funcionan de manera sistemática para regular el funcionamiento del sistema y así asegurar la efectividad de la comunicación, lo que deriva de la adecuación de la lengua al contexto (registro). A esta funcionalidad intrínseca del lenguaje se le refiere como las tres meta-funciones en la LSF: ideativa, interpersonal y textual, las que se vinculan con los elementos del contexto y tipos de significados mencionados más arriba.

Más aún, además del contexto inmediato de comunicación, hemos de considerar el contexto cultural en el que la comunicación sucede y cómo podemos ver la adaptación de nuestros textos al mismo. Existen parámetros de producción y recepción de nuestros textos (orales y escritos), culturalmente establecidos, que deben comprenderse y utilizarse de manera adecuada para que la comunicación sea eficiente. Estos parámetros de producción y recepción de textos dentro de una cultura refieren a los géneros discursivos (Bajtín, 1985; Medina & Domínguez, 2009; Shiro, Charaudeau & Granato, 2012), cruciales para la configuración de nuestra identidad como sujetos en la cultura en la que nos estemos comunicando.

Por otra parte, en lo que respecta al aprendizaje, lo comprendemos a través de Vygostky como un proceso mediado, en parte consciente, en el que la corrección de errores cumple un rol importante. La corrección de errores ocurre en un proceso de aprendizaje que se enmarca dentro de un sistema en que la lengua extranjera y sus estructuras se presentan en un orden

preestablecido, donde el alumno puede establecer su propia ruta para aprender que se mueve desde el ensayo y error para comprender las reglas de la lengua extranjera hasta dominarlas, las que además se vuelven cada vez más complejas a medida que avanza la ruta de aprendizaje. En este proceso surge la necesidad del monitoreo constante del progreso del aprendiz, lo que a la larga le ayudará a desarrollar una identidad personal y profesional en la cultura cuya lengua (y variedad de lengua) quiere aprender. El monitor dentro del sistema de aprendizaje y todas las herramientas que este ofrece (lecciones, módulos, audio, video, materiales escritos, etc.) sirven de andamiaje para el aprendiz y lo llevan a su zona de desarrollo próximo, donde el aprendizaje es más probable con la ayuda del profesor o compañeros más avanzados.

3. Diseño de la investigación

3.1 Descripción general del curso

Esta investigación deriva de la recolección de datos y supervisión hecha a un curso intensivo de inmersión de ELE en una empresa educativa en Bogotá, Colombia, que se dio durante seis semanas (entre mayo y junio de 2019). El curso fue tomado por dos jóvenes hermanos estadounidenses, estudiantes universitarios, quienes viajaron a la ciudad a mejorar su español y fue enseñado por tres docentes distintos hablantes nativos de español. Como conocimiento previo, los estudiantes habían tomado clases de español en secundaria y en la universidad y el mayor de ellos había tomado un curso de español en Buenos Aires dos años antes del curso en Colombia. El hermano menor no tenía experiencia ELE significativa previo a su

viaje a Bogotá. Dos de los docentes tenían un diplomado en ELE, del Instituto Caro y Cuervo, la tercera docente, es licenciada en enseñanza de lenguas modernas y esta fue su primera experiencia en ELE.

El curso se organizó para seis semanas de duración con sesiones diarias de tres horas durante la mañana; de esta manera los estudiantes tuvieron las tardes para desenvolverse en la ciudad y experimentar la cultura local, lo que les podría llevar a situaciones en las que necesitarían utilizar el español en contextos reales. En tal sentido, aunque en el papel se trató de un curso de 90 horas, se esperaba que la posibilidad de inmersión cultural fuera del horario de clases surtiera efectos favorables en el proceso de aprendizaje.

El curso se concibió de la siguiente manera:

1. Las clases debían ser dadas por más de un profesor. Tres profesores (dos mujeres, un hombre) estuvieron a cargo de la clase, bajo la coordinación y supervisión de un cuarto profesor. La intención principal de esto fue ofrecer a los estudiantes no solo varios estilos de enseñanza, sino también diferentes dialectos de la lengua extranjera.
2. Como actividad de inicio, los estudiantes tomaron una prueba estandarizada en línea, cuyos resultados ofrecieron una idea clara de su nivel de lengua, lo que fue crucial para el diseño de los contenidos comunicativos y estructurales a desarrollar en las clases. La prueba aplicada fue la prueba DIALANG alojada por la Universidad de Lancaster en el Reino Unido en su sitio web, encargada por el Consejo de Europa y diseñada bajo los parámetros

del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL), estándar utilizado para la enseñanza de lenguas extranjeras en Colombia.

3. Una vez obtenidos los resultados de la prueba, se planteó la hoja de ruta para los contenidos del curso, el que inició en el nivel B1, del MCERL.
4. Los contenidos comunicativos y estructurales de las clases debían presentarse a través de materiales auténticos en torno a temas de la cultura colombiana.
5. A partir de la cuarta semana de haber iniciado el curso, se incorporaron salidas de campo a sitios de interés cultural en la ciudad.
6. Los contenidos (comunicativos, estructurales, culturales), así como materiales y observaciones para cada clase y salida de campo debían cargarse en un documento de seguimiento al que tuvieron acceso todos los docentes implicados en el curso.
7. Como actividad de cierre, se evaluaron las habilidades de comprensión y producción oral y escrita en español a través de un examen escrito y una entrevista con el coordinador del curso.

3.2 Paradigma y enfoque de investigación

Dada la naturaleza del fenómeno documentado en este ejercicio de investigación, el estudio se llevó a cabo considerando aspectos del paradigma de la complejidad. Esta decisión deriva del hecho de que la “teoría de la complejidad ve al mundo de formas que rompen los modelos de causa-y-efecto, predictibilidad lineal, y un enfoque de disección para entender un fenómeno, los que reemplaza con enfoques

orgánicos, no lineales y holísticos” (Santonus, 1998 p. 3, en Cohen, Manion & Morrison, 2007, p. 33, traducción propia)

3. Es precisamente un enfoque no lineal lo que se ha buscado al combinar elementos de diferentes disciplinas, cuyos aportes teóricos han sido útiles en la comprensión de los procesos de enseñanza/aprendizaje de ELE.

El aprendizaje de una lengua nos posiciona frente a un sistema complejo cuyo funcionamiento ha de ser comprendido de manera que podamos progresar hacia el uso competente de la misma. Este progreso se alcanza a través de un sistema igualmente complejo de enseñanza y aprendizaje que combina prácticas académicas institucionalizadas, así como otras más espontáneas, cuando nos enfrentamos a situaciones reales de comunicación, las que no solo ponen a prueba lo que sabemos, sino de las que también aprendemos.

Por ello, se entiende que un sistema complejo está constituido por varios elementos, cuyo funcionamiento en conjunto es mayor que la suma de sus partes, lo que dará cuenta del comportamiento del sistema complejo como un todo (Cf. Cohen, Manion & Morrison, 2007). Este hecho nos previene de la ingenua pretensión de querer cubrir cada aspecto del proceso de enseñanza/aprendizaje en la situación que se ha observado y estudiado para esta investigación. Así, desde el paradigma de la complejidad, el enfoque que se ha considerado como más adecuado para llevar a cabo la investigación ha sido el cualitativo, en el que la recolección “ocurre en los ambientes naturales y cotidianos de los participantes o unidades de análisis”

(Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 409), hecha, además, a través de la ejecución de aspectos pertinentes del diseño. En tal sentido, lo que se ofrece es una lectura razonable de aspectos relevantes de ese proceso, abordados con las herramientas teóricas referidas más arriba, en el marco del diseño metodológico que aquí se describe.

3.3 Tipo de investigación

Toda investigación constituye un esfuerzo para generar conocimiento acerca del mundo. En nuestro caso, el aspecto del mundo que se ha querido abordar es el aprendizaje de español como lengua extranjera, visto en ocasión de un curso de inmersión cultural tomado por dos estudiantes universitarios norteamericanos en una capital suramericana. Así, se ha escogido al paradigma de la complejidad como marco de acción, utilizando un enfoque cualitativo, en el que se considera que la investigación de corte etnográfico es la que mejor se adecúa para lo que se ha hecho para generar conocimiento acerca de esta ocasión del fenómeno abordado.

3.4 Recolección de datos

Las fuentes primarias de datos recolectados para este ejercicio son tres. En primer término, están la prueba estandarizada clasificatoria y los resultados obtenidos por los estudiantes del curso; luego se encuentran los datos en el documento de seguimiento, con anotaciones y observaciones para cada clase; finalmente, los resultados arrojados por el examen escrito y entrevista como actividades de cierre del curso. No obstante, existieron instancias de monitoreo de avance por parte del coordinador del curso

(y autor de este ejercicio de investigación), así como recopilación de información de terceros (hablantes nativos del español que interactuaron a diario con los estudiantes, mientras duró el curso), las que han sido útiles para triangular una visión general del progreso del manejo de ELE por parte de los estudiantes del curso.

3.5 Método para el análisis de datos

Al considerar la naturaleza del fenómeno abordado en esta investigación y la multiplicidad de lecturas posibles que pueden hacerse de los datos recolectados, se ha decidido utilizar el análisis del discurso como método para el análisis de los datos. El análisis del discurso se concibe como un método de análisis, una metodología para las ciencias sociales, una disciplina dentro de la lingüística y, en el marco de los estudios del discurso, como una teoría para comprender lengua en contexto. En términos generales, el análisis del discurso se ha desarrollado en dos grandes tendencias: por una parte, aquella que se mantiene dentro de los límites de la lingüística estructural, enfocándose en las estructuras y su uso en contexto; por otra parte, está la tendencia que concibe a las lenguas y sus estructuras como medios para un fin, un enfoque semántico al análisis del discurso donde las lenguas y sus estructuras son una puerta de entrada hacia sus culturas y su estudio da acceso a la construcción de realidades, lo que hacemos a través de los discursos (Cf. Medina, 2015).

La tendencia de análisis del discurso a la que nos suscribimos aquí es la segunda descrita más arriba. Así, las estructuras (desde la selección léxica hasta el género

discursivo) presentes en un texto son abordadas de acuerdo a su potencialidad para el análisis del fenómeno estudiado, en búsqueda de ofrecer una lectura plausible de dicho fenómeno y la realidad discursiva construida, con el objetivo de que dicha lectura permita una mejor comprensión del fenómeno en sí mismo y su contexto.

De esta manera, el proceso de análisis de datos consistió, en primer lugar, en la clasificación de los datos de acuerdo al instrumento de recolección, de manera que se adecuara a cada tipo de dato un enfoque de análisis adecuado a su contenido y potencialidad para la investigación. En segundo lugar, se definió el nivel de análisis a aplicar a cada tipo de dato, utilizando para tal fin, herramientas desde las teorías presentadas más arriba. Finalmente, del análisis descriptivo de los datos, se deriva una discusión respecto al proceso de enseñanza/aprendizaje ELE en el curso abordado.

Con esto en mente, los datos recolectados se clasifican de la siguiente manera:

1. La prueba diagnóstica y los resultados obtenidos: En este apartado se analiza la prueba utilizada al inicio del curso como un género discursivo y las implicaciones que esto tiene para los resultados obtenidos.
2. El proceso de las clases registrado en el documento de seguimiento compartido por y a cargo de los docentes del curso: En este apartado se analiza la decisión respecto al nivel de inicio del curso y la manera en que uno de los estudiantes se constituye en “el aprendiz” más avanzado para el

“andamiaje” de la Zona de Desarrollo Próximo de la teoría sociocultural.

3. Monitoreo de avance y entrevistas no estructuradas a terceros: En esta sección, se relata la recolección no sistematizada de información de individuos que no participaron formalmente en el proceso del curso.
4. Las evaluaciones al final del curso: En esta sección se presenta la evaluación hecha a cada uno de los estudiantes al finalizar el curso y se analizan sus resultados a la luz del MCER.

4. Análisis y discusión de los datos

4.1 La prueba diagnóstico y los resultados obtenidos:

DIALANG es una prueba diagnóstico en línea comisionada por el Consejo de Europa, diseñada según los estándares del Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas. Es una prueba que puede tomar cualquiera que quiera hacerlo y fue concebida para medir el nivel de competencia de quien la toma. La prueba ofrece exámenes para catorce lenguas europeas, para las que evalúa competencias de lectura, escritura, escucha, gramática y vocabulario. Para efectos del inicio del curso de ELE aquí abordado, se solicitó a los estudiantes que tomaran las pruebas de escucha, lectura y escritura. Por razones técnicas, DIALANG no incluye una evaluación para la producción oral, lo que, en este caso, se complementó con una entrevista inicial post test con el supervisor del curso; de esta manera, se logró obtener una visual general del nivel de lengua de los estudiantes en su manejo de las cuatro destrezas.

Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

Estudiante 1: escucha A2; lectura A1; escritura A2; habla A2.

Estudiante 2: escucha A1; lectura A1; escritura A1; habla A1.

DIALANG es una prueba diagnóstico reconocida internacionalmente, y si bien no es utilizada como certificado de competencia en ninguna de las catorce lenguas que evalúa, los estándares bajo los que está diseñada son ampliamente reconocidos a nivel global como referencia para medir el nivel de lengua de un hablante. En tal sentido, puede argumentarse que esta prueba pertenece a un género discursivo que podríamos llamar “pruebas internacionales de nivel de lengua”, uno en el que se pueden entender los parámetros de producción y recepción, culturalmente anclados, a través de aspectos de culturas locales, nacionales, regionales que se comparten en todo el mundo. Es decir, en los ámbitos profesional y laboral, el manejo de una lengua distinta a la propia es concebido ya no como un requisito sino como un deber ser y, para efectos laborales y académicos, tal conocimiento suele certificarse de acuerdo a estándares internacionales, lo que garantizará (tanto como pueda hacerse) el conocimiento que un candidato (a un postgrado o a un puesto laboral) tenga de una lengua extranjera. En tal sentido, esta prueba (tal como otras pruebas internacionales que sí certifican el nivel de lengua del aspirante, por un módico precio, como el TOEFL o el IELTS) ha sido diseñada considerando aspectos socioculturales pertinentes a la evaluación

de las lenguas de acuerdo al MCERL y al mismo tiempo, sus resultados pueden ser leídos como una referencia confiable del nivel de competencia de quien la tome.

Este género discursivo “pruebas internacionales de nivel de lengua” ofrece resultados codificados de una manera que la comunidad que los recibe entiende de manera rápida y eficiente la información encriptada en ellos. Por ejemplo, el TOEFL se evalúa en una escala del 0 al 120, en el IELTS se habla de “bandas” y el nivel más alto es la banda 9, ambos ejemplos suelen mostrar equivalentes de estos códigos a los niveles del MCERL, los que, como se dijo más arriba, son ampliamente reconocidos a nivel global. Estos niveles (A1, A2, B1, B2, C1, C2) establecen parámetros de recepción que darán a conocer a quien los lea (y participe de ellos) información pertinente.

Nuestros estudiantes tienen un nivel promedio de uso de ELE A2 (estudiante 1) y A1 (estudiante 2). Es decir, ambos se encuentran en niveles de usuarios básico y elemental del español, lo que tiene implicaciones claramente establecidas por el MCERL.

En el nivel A1, un hablante

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; resaltado propio).

Mientras que en el nivel A2, el estudiante

Es **capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes** (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe **comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas** que no requieran más que **intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales**. Sabe **describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno**, así como cuestiones relacionadas con **sus necesidades inmediatas** (Consejo de Europa, 2002, p. 26; resaltado propio).

Desde la LSF, particularmente lo que refiere a la triple línea de significados, podemos argumentar que, según los resultados DIALANG, para el inicio del curso, estos estudiantes de nivel básico eran capaces de idear mensajes referentes a su entorno inmediato, posicionándose a sí mismos y a su interlocutor en ese entorno inmediato, configurando todo esto en estructuras básicas y limitadas de la lengua.

No obstante, de la entrevista hecha para complementar la información pertinente respecto a expresión oral, ambos estudiantes mostraron potencial y capacidades de comunicarse más eficientemente en lo que respecta a los significados ideativos e interpersonales, si bien los textuales fueron los que mayor debilidad presentaban. Es decir, el universo que lograban crear en su español limitado en estructuras, refería a un entorno más allá que el de interés y necesidades inmediatas. Intereses en la cultura colombiana en general y en sus acontecimientos políticos más recientes, dieron cuenta de creación y posicionamiento de mundo en mayor nivel de elaboración, si bien las estructuras utilizadas no eran ni fluidas ni las más adecuadas para expresarse. Tal comprensión del potencial y necesidades de aprendizaje de ambos estudiantes hizo que se cuestionaran los resultados arrojados por DIALANG, no porque la prueba tuviese alguna deficiencia en su diseño o adecuación, sino por el hecho de ser una prueba general que, como tal no da espacio a evaluaciones personalizadas como a la que se tuvo durante la entrevista inicial.

Este tipo de lectura sobre el nivel de competencia comunicativa no es el que usualmente se encuentra en la lectura de los resultados de una prueba diagnóstica. Más aún, no es el tipo de lectura que se busca. En tal sentido, de habernos conformado con los indicadores de los niveles iniciales A1 y A2, sin tomar en cuenta el potencial que se vio en cada estudiante durante la entrevista previa al inicio del curso, seguramente el curso se habría planteado como un nivel A2 para reforzar conocimientos del estudiante más avanzado (estudiante 1) y ayudar al

estudiante menos avanzado (estudiante 2) en su proceso de aprendizaje a acercarse más al nivel siguiente de competencia.

No obstante, en el proceso se comprendió la prueba DIALANG como perteneciente a un género discursivo en particular, con sus potencialidades y limitaciones, aprovechando las primeras y tratando de superar las segundas. Así, para el curso, la decisión fue iniciar con contenidos del nivel B1 de lengua para ambos estudiantes. Una lectura de esto se ofrece en la siguiente sección, prestando especial atención a las formas en que los profesores abordaron los contenidos solicitados.

4.2 El documento de seguimiento del proceso de clases:

Según el MCER, en el nivel B1, un hablante

Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre **cuestiones que le son conocidas**, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre **temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal**. Puede **describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones**, así como **justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes** (Consejo de Europa, 2002, p. 26; resaltado propio).

El resaltado en el fragmento anterior llama la atención sobre aquellos aspectos comunicativos para los que se vio potencial a los estudiantes y que se buscó fomentar a lo largo del curso. Estos establecen habilidades lingüísticas y comunicativas base que se plantearon como meta del curso y que se enriquecieron con contenidos culturales. El nivel B1 del MCER inicia con el estudio de los pretéritos, los que se combinan para poder hablar de hábitos pasados y hacer narraciones. En este nivel también se incluyen estructuras para expresar probabilidad, obligación, pedir permiso, hacer descripciones, plantear hipótesis, dar consejos, reportar lo dicho por otros, dar órdenes, así como a estructurar y sostener un argumento. Es decir, se trata de un nivel umbral, en el que se pasa de un nivel en el que se habla de aspectos, situaciones e intereses del entorno y momento inmediatos, a poder elaborar más respecto al mundo alrededor y nosotros mismos en él, en parámetros del ahora y el antes. Los contenidos del curso se tomaron de un documento curricular de la empresa en donde se llevó a cabo el curso, elaborado por el coordinador del curso, que compila contenidos comunicativos y lingüísticos siguiendo los parámetros del MCER. Tales contenidos fueron distribuidos y monitoreados diariamente, estableciendo una planificación semanal que se fuera adaptando a los intereses y potencial de los aprendices.

Más aún, tales contenidos base, fueron entretejidos desde el principio con materiales auténticos en español colombiano que proveían contenidos culturales a través de los que se abordaron aspectos de la historia (de la guerra de

independencia, por ejemplo), cultura urbana, deportes típicos, agroturismo y cultura culinaria. Estos materiales se utilizaron para presentar y poner en práctica los contenidos comunicativos y estructurales del MCER. Las clases se organizaron en el marco del aprendizaje por tareas, de modo que, para cada sesión, se contaba con material auténtico y una serie de actividades a desarrollar derivadas del mismo, actividades que, desde un enfoque mayormente funcional, se enfocaba en fomentar la capacidad de comunicar de cada estudiante y en un segundo plano, se examinaban las estructuras. Es decir, que las estructuras estaban allí no como objeto de estudio en sí mismas, sino como medios para alcanzar un fin: comunicar.

Además de información acerca de qué contenidos del recorrido curricular planteado, en el registro del curso, los instructores incluyeron una lista de recursos utilizados (juegos, lecturas, material audiovisual) así como el contenido cultural en los mismos. Para esto, los instructores utilizaron episodios de “Los Puros Criollos”, una serie de documentales cortos que desarrolla diversos objetos de la cultura colombiana. Estos videos representaron un reto para los estudiantes quienes en algún momento manifestaron su frustración por no poder entender mucho de lo que en estos se decía, debido a las variedades dialectales, los temas, y el vocabulario utilizado. No obstante, los instructores insistieron en el uso de este material audiovisual, el que provee información tanto de cultura rural como cultura urbana colombiana, la que luego se utilizó como puntos de conocimiento en común sobre los que generar prácticas de conversación.

Este estudiar y decir la lengua y la cultura local se transformó en un hacer y vivir en contextos reales. A partir de la cuarta semana del curso, se llevaron a cabo salidas de campo en la ciudad a sitios de interés turístico en la ciudad. Tomando como base el argumento de Vygotsky de que el aprendizaje es un proceso social, vemos que, en el proceso de este curso, la interacción estudiante-estudiante y estudiante-profesor permitió socializar no solo conocimiento sobre la lengua objeto, sino que además se generó aprendizaje sobre cultura a través del cual se aprendía lengua. En el desarrollo de las clases quedó claro desde el principio el nivel superior de lengua extranjera del estudiante 1 respecto al estudiante 2, tal como lo mostraron los resultados de la prueba DIALANG, y que también encontramos en las observaciones de dos de los instructores respecto a las sesiones de clase de la primera semana:

Notas de la instructora 1:

- La clase estuvo muy productiva, me sobró un poco de tiempo que suplimos hablando de cosas generales para conocerlos mejor.
- Están muy interesados en la cultura colombiana, y una de sus principales para aprender español es conocer la cultura y poder comunicarse mejor con su familia colombiana.
- Considero que están más en el nivel B, sobre todo [el Estudiante 1]4. [El Estudiante 2] demora más en conjugar los verbos y tiene algunos errores.
- Están abiertos a la estructura y se apoyan en conceptos de verbo adverbio y demás para armar las oraciones.

Notas del instructor 2:

- El nivel de producción verbal es más alto en uno de los estudiantes, [el Estudiante 1], y por lo tanto fue necesario motivar más a la participación [al Estudiante 2].
- La realización de comparaciones entre elementos de su cultura y la nuestra fue muy productiva para la expresión verbal.
- Realizan correctamente comparaciones y reconocen adjetivos irregulares (mejor, peor, por ejemplo)

No obstante, dado que la diferencia de nivel no representó una limitación, el estudiante 1 se convirtió en punto de apoyo para el desarrollo y avance en competencia en lengua extranjera del estudiante 2; el “aprendiz más avanzado” para el “andamiaje” de la Zona de Desarrollo Próximo de la teoría sociocultural. En el día a día del curso, el avance del estudiante 2 fue más notorio que el del estudiante 1, pues pasó de calcular cada frase que decía, buscando la palabra correcta y deteniéndose a conjugar de manera adecuada cada verbo, procesos de los que estaba muy consciente, a comenzar a empalmar conversaciones más fluidas en las que los aspectos formales de la lengua (si bien no perfeccionados), pasaban a un segundo término en su atención, la que prestaba más a comunicarse de manera cada vez más fluida.

El estudiante 1 por su parte, ya tenía un grado de fluidez en producción oral mayor a los resultados en las demás habilidades evaluadas en la prueba diagnóstica en línea. Su nivel de comprensión de lengua (tanto hablada como escrita) era más bien literal,

lo que derivaba de falta de vocabulario y contextualización cultural de significados de palabras que manejaba. Este estudiante es quien siempre llevó la iniciativa en las discusiones de clase, y siempre buscó expresar su opinión respecto a los contenidos culturales presentados, fallando, no obstante, al encontrarse con vocabulario desconocido o con acepciones desconocidas de palabras que pensaba ya manejaba. Sin embargo, recurre a los docentes y a otros hablantes nativos; interacción esta que le ayuda a mejorar respecto a los contenidos culturales y estructurales (vocabulario, organización de ideas) que le permiten avanzar en su proceso.

4.3 Monitoreo y entrevistas no estructuradas a terceros:

El sitio en el que se llevó a cabo el curso es una pequeña empresa educativa. Su planta física es bastante acogedora, el personal no es numeroso, lo que da como un todo un ambiente familiar y de cercanía que resultó provechoso para estos estudiantes, quienes se adaptaron rápidamente a las clases, la gente y la rutina. La receptividad por parte del personal y otros estudiantes hispanohablantes generó intercambios diarios durante los recesos de clases en los que se veía a la recepcionista, profesores de español, otros profesores y estudiantes en la empresa conversando con los estudiantes de español, en español, acerca de las diferencias culturales entre norteamericanos y suramericanos, las diferencias entre colombianos y venezolanos (la recepcionista, por ejemplo, era venezolana) y de allí las diferencias entre el español venezolano

y el español colombiano, así como diferencias dialectales y sociolectales del español colombiano.

Estas conversaciones podían estar conectadas con algún contenido cultural que recién se había estudiado dentro de la clase. Así, de manera inmediata, lo aprendido en la clase se ponía a prueba en estos intercambios. Esto permitió un monitoreo, no participante, por parte del coordinador del curso quien, además, a través de entrevistas no estructuradas recopilaba más información respecto a la percepción del nivel de lengua de los aprendices y su progreso, desde la voz y perspectivas del personal que no estaba vinculado directamente en el proceso de enseñanza (por ejemplo, recepcionista, gerente de la empresa).

Esta instancia de monitoreo y entrevistas no estructuradas permitió, por una parte, generar una idea sobre la percepción del avance en la competencia comunicativa por parte de los aprendices a través de personas que interactuaban diariamente con ellos más allá de la función fática del lenguaje. Semanalmente, el coordinador del curso indagaba la percepción del gerente de la empresa y de la recepcionista, respecto al avance en la capacidad de comunicarse en español de los estudiantes, a través de intercambios casuales en los que se les preguntó sobre la fluidez percibida de los estudiantes en comparación con la semana anterior y, al avanzar las semanas, en comparación con el inicio del curso. Ambos entrevistados coincidían cada semana en los niveles de progreso de los estudiantes, así como los diferentes avances de cada uno de acuerdo al nivel al inicio del curso.

Por otra parte, esta instancia de monitoreo de avance permitió observar el andamiaje de los estudiantes con hablantes nativos dispuestos a colaborar en sus procesos de aprendizaje. En este particular, se observó la manera en que progresivamente los estudiantes se iban integrando a la comunidad discursiva de la institución, en la que establecieron vínculos con sus profesores, personal administrativo (por ejemplo, la recepcionista) y otros alumnos. En la tercera semana, ya se había conjugado un ambiente jovial y de confianza en el que los estudiantes podían comunicarse en español sin temor a equivocarse y con la confianza de que sus interlocutores estaban dispuestos a comprenderlos.

4.4 Evaluaciones finales:

Las evaluaciones finales estuvieron a cargo del coordinador del curso, estas consistieron en ejercicios de comprensión y producción escrita y comprensión y producción oral. Para la evaluación de comprensión lectora, se presentaron cinco fragmentos de artículos de opinión y noticias en torno a los acuerdos de paz firmados por el gobierno de Colombia y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia en 2017, un evento que convirtió al presidente de Colombia en ese entonces, Juan Manuel Santos, en ganador del Premio Nobel de la Paz. A continuación, se presentan dichos fragmentos:

PARTE 1. COMPRENSIÓN LECTORA. Lea las siguientes 5 opiniones respecto al proceso de paz en Colombia y responda las preguntas más abajo.

- a) ¿El ingreso de las Farc a la vida civil y política puede llevar al país a una situación como la de Venezuela o Cuba?

Wilfredo Cañazares, defensor de derechos humanos y director de la Fundación Progresar:

Creo que no hay ninguna posibilidad. Estos ejemplos no tienen comparación. Por supuesto que partimos del hecho de que las Farc se desarmen a cambio de apostarle a una actividad política, pero lo que han demostrado todos estos procesos de desarme y de negociación política con las organizaciones guerrilleras, es que para que una agrupación que estuvo alzada en armas llegue al poder o tenga opción de aspirar por el poder, tiene que esperar entre dos y tres décadas. Ahora, no podemos negarnos que aquí un candidato de izquierda democrática, en el marco de la realidad de nuestro país, pueda tener opciones. Eso está en mano de los ciudadanos.

- b) Bajo su concepto de justicia, ¿las penas contempladas en la Jurisdicción Especial para la Paz son válidas?

Calixto Cortés, abogado:

El concepto de validez es relativo a la consideración de las personas. En mi consideración, sin que esto implique ninguna vinculación de mi servicio público, estimo que el diseño de la Jurisdicción Especial para la Paz, es justo y acorde a los estándares internacionales. Por lo tanto, no se podría decir que va a haber impunidad.

- c) **Para John Paul Lederach**, experto en temas de paz y profesor de la Universidad de Notre Dame, Estados Unidos,

Opina que el ambiente de ansiedad y polarización por el que atraviesa el país ante la implementación de los Acuerdos de Paz con las FARC es usual y necesario. Para el analista, la construcción de paz requiere un balance entre personas optimistas que reconozcan los aciertos, y pesimistas que identifiquen las debilidades de lo acordado.

- d) **Robert Ricigliano**, director del Instituto de Asuntos Mundiales de la Universidad de Wisconsin, Estados Unidos

Señala que la implementación de un acuerdo de paz no será tarea fácil, sobre todo por la atención y recursos que se van desvaneciendo con el tiempo. Señala además que modificar el Acuerdo de Paz no es algo negativo. Generalmente, las estrategias que se plantean en el inicio no son siempre correctas, por lo que se necesitan adaptaciones que nacen desde el aprendizaje en la marcha.

- e) **Jeremy McDermott**, director y cofundador de InSight Crime

"Mientras en el discurso del presidente Duque figura la paz, en la práctica ha desperdiciado el primer año que ya casi cumple de su mandato para tratar de destruir la Justicia Especial para la Paz (JEP), la columna vertebral del Acuerdo de Paz del 24 de noviembre de 2016. La inseguridad jurídica, política y social provocada con las maniobras de destrucción del Acuerdo de Paz con las FARC es tan grande que ha llevado a unos 3.000 exguerrilleros a abandonar el proceso de reintegración para unirse a bandas criminales que llamamos FARC-Mafia". Según el partido FARC, "desde la firma de la paz han sido registradas 11 desapariciones de excombatientes, y han sido asesinados 133, así como 34 de sus familiares".

Dados los intereses de los estudiantes en la cultura colombiana, el desarrollo de las clases y la inclusión de contenidos culturales, así como las salidas de campo a los sitios culturales de relevancia para la historia política y social de Colombia, se consideró lógico que textos en torno a este tema (recurrente en las conversaciones dentro y fuera de las clases) serían más accesibles para los estudiantes, así como el tipo de texto (noticias y artículos de opinión), dado el vocabulario, estructura y organización de la información.

Para la evaluación de escritura, se les solicitó un texto expositivo en el que presentaran la última actividad cultural que habían llevado a cabo como salida de campo en el marco del curso de ELE. Este texto sobre la salida de campo se utilizó, además, como punto de conversación para la evaluación de habilidades de comprensión y producción oral. Aquí, se planteó una entrevista semi-estructurada en la que se

evaluaron las capacidades expositivas y descriptivas de los estudiantes, así como sus capacidades de argumentar su punto de vista respecto al grafiti como expresión cultural o vandalismo.

Veamos a continuación el desempeño de cada estudiante en las secciones de la evaluación escrita (comprensión de lectura y producción escrita), así como en la entrevista (en la que se evaluó comprensión y producción oral). Para la comprensión y producción escrita, presentamos imágenes de los textos producidos por los estudiantes (tanto las respuestas a las preguntas en torno a los extractos de artículos presentados más arriba, como el texto expositivo realizado por cada uno). En cuanto a la comprensión y producción oral, se presentan imágenes de la grilla de evaluación que refleja el desempeño de cada estudiante.

Estudiante 1:

Evaluación de la comprensión lectora:

1. ¿Cuáles opiniones se dieron previas a la firma del acuerdo de paz?
 X *En general, estos profesionales dicen que la firma es algo benéfico ^{de paz} y necesario ^{para} todos ~~los~~ ^{pero} también podría usar algunos cambios para parecer más ^{más} ^{ciudadanos}.*
2. Según Lederach, ¿cómo se siente el ambiente en Colombia respecto a la implementación de los Acuerdos de Paz?
 X *Es un balance necesario entre personas optimistas que reconocen los aciertos y personas pesimistas que identifican los debilidades del acuerdo y ^{país}.*
3. Según Cañizares, ¿cuáles son las posibilidades de que los Acuerdos de Paz lleven a Colombia a un escenario político de socialismo latinoamericano? ¿De qué dependerá?
 Dice ^{ninguna} *que no hay posibilidad que los lleven al país a una situación como Cuba o Venezuela ^{pero} si la gente quiere, siempre ^{se} puede votar ^{por} un ^{candidato} de izquierda democrática.*
4. ¿Qué ha causado la conformación de las FARC-Mafia?
 X *La inseguridad en el gobierno jurídicamente, políticamente, y socialmente. Hay maniobras de destrucción del Acuerdo de Paz que han provocado esta ^{inseguridad}.*

En comprensión lectora, contesta de manera adecuada la mitad de las preguntas planteadas. Al considerar las respuestas que no fueron respondidas adecuadamente, se

infiere que su lectura en español está aún en un nivel literal de comprensión, pues no es capaz de comprender sutilezas del lenguaje ni significados idiomáticos.

Evaluación de la producción escrita:

PARTE 2. PRODUCCIÓN ESCRITA. Escriba un texto expositivo en el que describa aspectos relevantes para usted del recorrido hecho en la salida *Bogota Graffiti tour* (extensión del texto 200-250 palabras). El texto tendrá la siguiente estructura:

- Presentación del tema
- Exposición del tema
- Cierre del texto (conclusión, resumen o reflexión).

El Bogotá graffiti tour es un tour por Bogotá, Colombia para ver, y además entender, el graffiti que tiene esta ciudad. ~~El recorrido dura dos y media horas caminando por la Candelaria~~ El recorrido dura dos y media horas caminando por la Candelaria

Las y ^ calles alrededor del parque de periodistas.
 Al comenzar, el tour es muy educacional, pero educacional ^{sobre un} tema ^{muy} desconocido. da guía que tuvimos se llamaba Ana y explicó el significado del graffiti en general, así como ^{lo} que querían decir algunas artistas en algunos murales específicos. El graffiti es una manera ^{de} ^{para} la comunidad ^{para} contar ^{sus} opiniones sin ^{usar} violencia.
 A veces, graffiti puede ser feo. Ana dice que aunque algunos son feos, tienen significados ^{dentro de} esa comunidad y sus luchas. Otros son muy lindos, y también ~~cuentan~~ cuentan opiniones y historias. A mí me gusta el graffiti lindo, como murales y pinturas, pero no puedo apreciar letras negras y nombres mezclados que se ven feos en las calles y edificios. Aprecio las pinturas políticas o históricas porque cuentan opiniones y sentimientos, y también no ensucian la calle tanto. El graffiti es una manera de expresar su mismo, entonces pinta, dibuja, exprese, pero garabatear letras que nadie pueda leer, no resolverá nada.
 En conclusión, el Bogotá Graffiti tour es un tour muy educacional y chévere, y le ayuda entender la perspectiva de otras personas. ~~Lo recomendaría a todos, ciudadanos y extranjeros, porque muestra una perspectiva muy relevante e importante de la sociedad.~~ El graffiti es una manera no violenta de expresar opiniones e historias, y es una buena manera hacerlo.

Se puede leer que, en producción escrita, generó un texto que muestra buena organización general y contenido adecuado a lo solicitado. Es decir, presenta el tema, pasa a describir elementos relevantes y luego conduce al lector a una conclusión. Sin embargo, aún presenta errores básicos de estructura como uso de preposiciones

(“por” en lugar de “de”), sintaxis (“dos y media hora” en lugar de “dos horas y media”), vocabulario (“también no” en lugar de “tampoco”), así como el uso del artículo definido y la concordancia de género entre sustantivos y adjetivos, lo que afecta la organización general del texto y la fluidez del mensaje en este.

Evaluación de la comprensión y producción oral

PARTE 3. COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN DE LENGUA HABLADA. Grilla de evaluación para el docente

Criterio	Comprensión auditiva		
	Bien	Regular	Deficiente
Comprendo interacciones comunicativas extensas	✓		
Sigo líneas argumentales complejas siempre que el tema sea relativamente conocido	✓		
Criterio	Interacción oral		
	Bien	Regular	Deficiente
Puedo participar en una conversación con cierta fluidez y espontaneidad	✓		
Puedo tomar parte activa en debates desarrollados en situaciones cotidianas explicando y defendiendo mis puntos de vista	✓		
Criterio	Expresión oral		
	Bien	Regular	Deficiente
Presento descripciones claras y detalladas en torno a temas de mi interés	✓		
Sé explicar un punto de vista sobre un tema exponiendo las ventajas y los inconvenientes de varias opciones	✓		

En la entrevista, este estudiante mostró ser capaz de mantener una conversación fluida en español en torno a temas de su interés, al lograr presentar y argumentar sus puntos de vista. Hay, no obstante, estructuras que debe trabajar para mejorar su producción, como por ejemplo

el uso del gerundio y el uso del imperfecto, el primero con calcos desde el inglés, el segundo por la ausencia de esa estructura en inglés (su L1).

Retomemos lo citado más arriba respecto a las capacidades de un hablante nivel B1 según el MCER, el que

es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, (...) [y que además] es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares (...) así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes (Consejo de Europa, 2002, p. 26; resaltado propio).

Estas son características que pueden reconocerse en el uso de lengua evidenciado por este estudiante en la evaluación al final del curso, particularmente en lo que respecta a las habilidades de comprensión y producción oral. Con lo que, es posible argumentar una mejoría en su manejo de ELE luego de seis semanas de inmersión en una cultura hispanohablante.

Estudiante 2:

Evaluación de la comprensión lectora:

1. ¿Cuáles opiniones se dieron previas a la firma del acuerdo de paz?

La ^{Firma} ~~señala~~ del Acuerdo de Paz, depende en quien pregunta, es algo positivo o negativo.

Hay aspectos de paz que ayuda la país, pero hay mucha gente que no esta en acuerdo con la paz.

2. Según Lederach, ¿cómo se siente el ambiente en Colombia respecto a la implementación de los Acuerdos de Paz?

Según Lederach, la paz es ~~una~~ necesaria y usual, la paz necesita una balance entre los grupos que están en acuerdo y no están en acuerdo, y la paz es un balance.

3. Según Cañizares, ¿cuáles son las posibilidades de que los Acuerdos de Paz lleven a Colombia a un escenario político de socialismo latinoamericano? ¿De qué dependerá?

Cañizares dice que no hay ninguna posibilidades que los acuerdos de paz lleven a Colombia al socialismo, dice que ~~la~~ Colombia debería esperar para ver a situación en el andar, y la situación depende en los ciudadanos.

4. ¿Qué ha causado la conformación de las FARC-Mafia?

La desigualdad causó la conformación de las Farc-Mafia, porque la gente quería más oportunidad y pensó que había mucha corrupción en Colombia.

En comprensión lectora, la prueba muestra que este estudiante o bien no comprende las preguntas hechas en torno a los textos presentados o bien no logra derivar las respuestas a las preguntas de

los textos leídos, lo que hace que haya contestado de manera adecuada solo una de las preguntas formuladas. Esto da cuenta de que su nivel en esta habilidad no presentó avances reales respecto al inicio del curso.

Evaluación de la producción escrita:

PARTE 2. PRODUCCIÓN ESCRITA. Escriba un texto expositivo en el que describa aspectos relevantes para usted del recorrido hecho en la salida *Bogotá Graffiti tour* (extensión del texto 200-250 palabras). El texto tendrá la siguiente estructura:

- Presentación del tema
- Exposición del tema
- Cierre del texto (conclusión, resumen o reflexión).

El Bogotá Graffiti tour es un tour alrededor Bogotá, donde una compañía se llama Bogotá Graffiti, quien ayuda las personas con las oportunidades y seguridad entre Graffiti en Bogotá. En el tour caminamos en Bogotá entre la Plaza de los Periculis y la Candelaria.

~ Cuando aprendimos sobre el arte y la historia de Graffiti en Colombia.

Empezamos en la Plaza de los Periculis y caminamos en las calles, hemos pasado a las artes más grande y importante en la ciudad. El Periculis mural que hemos visto fue un escrito que dijo "Fuera Mingo", que significa la fuerza entre la gente indígena y el tribu Mingo, porque su historia es difícil y no tiene muchas oportunidades pero todavía tiene su fuerza. Muchos de los artes y murales son políticos, sobre la desigualdad y la corrupción en Colombia. Graffiti es una manera para expresar sus opiniones ~~en~~ sin violencia y en una manera creativa. Vimos murales de muchos, street art, graffiti y muchas más hasta llegamos al parque porque la Candelaria en la Candelaria, y la parque ~~es~~ es un parque que fue guardado de graffiti, porque antes ~~era~~ era un parque tenía muchos drogas, y criminales alrededor, pero una familia entre un padre y sus dos hijos empezaron a pintar, y ahora la parque está cubierto en arte de muchos artistas y ahora es un parque con muchas familias y mucha gente pasa tiempo allí ahora.

Finalmente, parece me contó la tour de graffiti porque me muestra que el graffiti no es algo malo, sino para es una manera para expresar y compartir sus ideas, opiniones, y creatividad ~~en~~ sin violencia ~~o~~ crimen. El Parque de Candelaria era mi parte favorita porque la muestra que arte puede ayudar las cosas más fea en el mundo, drogas, violencia, y convertirlas entre cosas increíble y bonita, porque arte tiene mucha fuerza en las comunidades.

En producción escrita, si bien presenta un texto con la macroestructura adecuada, en torno al contenido solicitado, también presenta errores básicos de uso de lengua, tales como el uso de los artículos definidos (cuándo usarlos y la concordancia

de género), vocabulario (“guardado de” en lugar de “salvado por”), y usos de ser y estar. Además, la organización interna de cada párrafo y la conexión entre párrafos carece de elaboración, acercándose más a un estilo de habla que de escritura.

Evaluación de la comprensión y producción oral

PARTE 3. COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN DE LENGUA HABLADA. Grilla de evaluación para el docente

Criterio	Comprensión auditiva		
	Bien	Regular	Deficiente
Comprendo interacciones comunicativas extensas		✓	
Sigo líneas argumentales complejas siempre que el tema sea relativamente conocido	✓		
Criterio	Interacción oral		
	Bien	Regular	Deficiente
Puedo participar en una conversación con cierta fluidez y espontaneidad		✓	
Puedo tomar parte activa en debates desarrollados en situaciones cotidianas explicando y defendiendo mis puntos de vista	✓		
Criterio	Expresión oral		
	Bien	Regular	Deficiente
Presento descripciones claras y detalladas en torno a temas de mi interés		✓	
Sé explicar un punto de vista sobre un tema exponiendo las ventajas y los inconvenientes de varias opciones		✓	

En la entrevista, este estudiante muestra su capacidad de sostener una conversación sobre temas no cotidianos, que le sean de interés; además, logra expresarse haciendo pocas pausas. Presenta argumentos de forma lógica y los organiza para sustentar su punto de vista. Su mayor limitación está en manejo de estructuras base del idioma, lo que afecta de manera negativa su fluidez.

En el caso del Estudiante 2, recordemos lo dicho más arriba respecto al nivel A2 según el MCER, de acuerdo al que un estudiante en este nivel

Es capaz de **comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes**

(información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe **comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas** que no requieran más que **intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas** (Consejo de Europa, 2002, p. 26; resaltado propio).

Estas características pueden, a grandes rasgos, reconocerse en el uso de lengua de este estudiante evidenciado en la evaluación al final del curso, sobre todo en lo que respecta a las competencias de comprensión y producción oral. En tal sentido, como en el caso del Estudiante 1, es posible argumentar a favor de un progreso perceptible en su uso del español, luego de 6 semanas de inmersión en una cultura hispanohablante, y de sesiones de clase diarias, con actividades dirigidas por los profesores, así como la interacción con hablantes nativos, que no tienen manejo de la L1 del estudiante.

5. Cierre

El contexto de inmersión y clases personalizadas en el que se dio el curso aquí abordado puede concebirse como ideal para el aprendizaje de una segunda lengua. Además, al ser mediado por el recorrido curricular planteado de una manera dinámica y adaptativa, que se sirvió del

trabajo en equipo de varios facilitadores, se logró el desarrollo y construcción de conocimiento nuevo sobre el español con base en conocimientos previos de los estudiantes.

En tal sentido, el análisis inherente a la preparación, puesta en práctica y supervisión del curso observado para esta investigación cubrió desde la decisión de tener más de un profesor hasta la elaboración de las evaluaciones finales, pasando por la decisión del test clasificatorio a aplicar, el formato de seguimiento a implementar y la información recopilada del monitoreo en espacios de interacción extra clases dentro de la institución y el testimonio de terceros.

De ese proceso, la idea de llevar lo observado al formato aquí construido fue un producto secundario. Es decir, la investigación aquí presentada derivó de la práctica observada. En esa observación lo primero que llama la atención es la limitación de una prueba estandarizada y las bondades para diseño personalizado de clases de la interacción directa con el estudiante, sus capacidades, potencial y limitantes. Haber decidido utilizar los resultados de la prueba como un punto de partida y no como un marco de trabajo inamovible derivó en una experiencia de enseñanza/aprendizaje más rica para los participantes (docentes y alumnos). Al final del curso, con la interacción de seis semanas y conocimiento de los estudiantes, pensar en repetir la prueba estandarizada no pareció adecuado, por lo que se diseñó la prueba final de curso, bajo los estándares del MCERL, adaptada a la temática e intereses de los estudiantes.

Durante su progreso, el curso derivó, inadvertidamente, en desarrollo

de habilidades de comunicación oral, en detrimento de las habilidades escritas. Esto quizá debido a la falta de mayor supervisión y ciertamente en respuesta a los intereses de los estudiantes. La inclusión sistemática de material audiovisual auténtico sobre aspectos de la cultura local, las interacciones diarias con hablantes nativos (no-bilingües), las salidas de campo como oportunidades para poner en práctica lo aprendido durante las clases, son todos espacios para el reforzamiento de habilidades de comprensión y producción oral dentro y fuera de las sesiones de clase, dentro y fuera de la institución. No es sorpresa entonces que los resultados de la evaluación final hayan sido considerablemente mejores en estas habilidades y no tanto en la comprensión y producción escrita, cuya práctica fue limitada.

Finalmente, la intención de este ejercicio de análisis ha sido mostrar los aspectos considerados para la planificación, monitoreo y evaluación del progreso del curso aquí presentado. Más allá de la idoneidad de la situación, pueden derivarse aspectos teóricos que combinan formas de concebir el funcionamiento de las lenguas, la manera en que aprendemos y formas de evaluar las herramientas que utilizamos para plantear una ruta que reconozca la complejidad del proceso de enseñanza/aprendizaje.

Aprender es un fenómeno complejo que implica entre otras cosas la interacción entre sujetos en un contexto, cada uno con su universo de saberes, expectativas, cosmovisiones, lo que representa diferentes grados de complejidad en sí mismos. Aprender una lengua distinta a la

propia supone la interacción de sistemas culturales distintos, potencialidades y limitaciones de comunicación que van más allá del manejo de lengua. Reconocer esta complejidad, comprender el proceso como uno no lineal en sí mismo, sino con múltiples elementos, permite incluir dentro de nuestra proyección de enseñanza la necesaria comprensión y adaptación de nuestra práctica docente a los estudiantes que tendremos en frente.

1“a language achieves a genuinely global status when it develops a special role that is recognized in every country” (Crystal, 2003, p. 3)

2 “without a strong power-base, of whatever kind, no language can make progress as an international medium of communication. Language has no independent existence, living in some sort of mystical space apart from the people who speak it. Language exists only in the brains and mouths and ears and hands and eyes of its users. When they succeed, on the international stage, their language succeeds. When they fail, their language fails” (Crystal, 2003, p. 7).

3“complexity theory looks at the world in ways which break with simple cause-and-effect models, linear predictability, and a dissection approach to understanding phenomena, replacing them with organic, non-linear and holistic approaches” (Santonus, 1998, p. 3, en Cohen Manion & Morrison, 2007, p. 33)

4 Los nombres reales de los estudiantes han sido reemplazados por “estudiante 1” y “estudiante 2”.

Referencias

- Bajtin, M. (1985). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Shiro, M., Charaudeau, P. & Granato, L. (Eds.) (2012). *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis*. Madrid: Iberoamericana.
- Cohen, L. Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6th ed.) Londres y Nueva York: Rutledge Falmer.
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Crystal, D. (2003). *English as a global language* (2ª ed.) Londres: Cambridge University Press.
- Graddol, D. (2006). *English Next. Why global English may mean the end of 'English as a foreign language'*. Londres: The British Council.
- Halliday, M. A. K. & Christian Matthiessen (2014). *Halliday's Introduction to Functional Grammar* (4ª ed.). Londres: Routledge.
- Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, M. P. (2010). *Metodología de la Investigación* (5ª ed.) México: McGraw Hill Educación.
- Howatt, A. P. R. & Richard Smith (2014). *The History of Teaching English as a Foreign Language, from a British and European Perspective, Language & History*, 57:1, 75-95, DOI: 10.1179/1759753614Z.00000000028
- Instituto Cervantes (2019). *El español: una lengua viva. Informe 2019*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Medina Roa, Anderzon. (2015). *Textos, contextos, discursos. Lingüística para leer culturas*. FERMENTUM, 72, enero-abril. Disponible en <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/42979>
- Medina, A. & Domínguez, C. L. (2009). *La novela por entregas como género discursivo. El caso de The Way We Live Now de Anthony Trollope*. Núcleo, 21 (26), 201-224. Disponible en http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S079897842009000100008&lng=es&tlng=es
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.

Este artículo fue presentado a Entre Lenguas en julio de 2021, revisado en septiembre de 2021 y aprobado definitivamente en noviembre de 2021.

Arellano, Andreina.

** Arellano, Andreina es Licenciada en Educación, Mención Lenguas Modernas de la Universidad de Los Andes. Es profesora en la Escuela Técnica Agropecuaria Pedro Guerrero, su correo electrónico es andreina38@hotmail.com*

Resumen

Este trabajo de investigación tuvo como objetivo principal describir cómo niños de preescolar y sexto grado aplican estrategias de aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Este se basó en la taxonomía de estrategias de aprendizaje de lenguas no maternas propuesta por Oxford (1990), el cual se llevó a cabo con la participación de 16 estudiantes; es decir, 8 estudiantes de preescolar y 8 de sexto grado en una escuela pública del Municipio Libertador del Estado Mérida. Para la recolección de la información se utilizó una lista de cotejo fundamentada en el Inventario de Estrategias para el Aprendizaje de un Segundo Idioma (SILL), en su versión en español. Luego, los datos fueron procesados cuali-cuantitativamente haciendo un análisis descriptivo de los mismos. De los resultados obtenidos se evidenció que a) ambas poblaciones objeto de estudio utilizan estrategias de aprendizaje tanto directas como indirectas; b) los niños pequeños utilizan con mayor énfasis las estrategias de compensación y los más grandes las de memoria; c) los niños menores aprenden mejor la pronunciación, mientras que los mayores manejan mejor las estructuras más complejas de la lengua inglesa; y d) se halló una diferencia entre la preferencia de uso de estrategias de aprendizaje, sin embargo se encontró cierta similitud en el nivel de frecuencia con que son empleadas algunas de ellas. Se concluyó que aunque la edad provocó disparidad entre los tipos de estrategias de aprendizaje empleadas y la intensidad de su uso, este es sólo uno de los factores que influye directa e indirectamente en el proceso de aprendizaje de lenguas no maternas.

Palabras claves Estrategias, aprendizaje, diferencia de edades, lengua materna y lengua extranjera.

Estrategias de aprendizaje del inglés como lengua extranjera empleadas por niños de preescolar y sexto grado

Abstract

The main objective of this research work was to describe how preschool and sixth grade children apply strategies for learning English as a foreign language. Which was based on the taxonomy of learning strategies of nonmaternal languages proposed by Oxford (1990). The study was carried out with the participation of 16 students; that is, 8 pre-school students and 8 sixth-grade students in a public school in the Municipality Libertador at Mérida state. For the collection of information, a checklist was used based on the Strategy Inventory of Language Learning (SILL), in its Spanish version. Then, the data was processed qualitatively by making a descriptive analysis of them. From the results obtained, it was evidenced that a) both populations under study use both direct and indirect learning strategies; b) young children use compensatory strategies with greater emphasis and memory strategies with greater emphasis; c) younger children learn pronunciation better, while older children better handle the more complex structures of the English language; and d) there was a notable difference between the preference for the use of learning strategies, however some similarity was found in the level of frequency with which some of them are used. It was concluded that although age caused disparity between the types of learning strategies used and the intensity of their use, this is only one of the factors that directly and indirectly influences the learning process of non-maternal languages.

Key words Strategies, learning, age difference, native language and foreign language.

Introducción

En los últimos años el uso de la lengua inglesa como herramienta de comunicación entre los diferentes países, ya sean de habla nativa o no, ha venido aumentando considerablemente. Cada vez este idioma es considerado uno de los más importantes, pues su empleo se ha venido extendiendo y abarcando los diferentes ámbitos que tienen gran influencia a nivel mundial. A razón de ello, el aprendizaje del inglés como lengua extranjera ha sido considerado un elemento vital dentro del perfil educativo y profesional del ser humano. Por ende, en nuestro país se implementa la enseñanza del inglés como lengua extranjera en los niveles de Educación Media General y Técnica, pregrado y postgrado, enfocado sólo en reglas gramaticales, memorización de vocabulario, traducción de textos y resolución de prácticas escritas (Marín, 2004, en Navarro y Piñeiro, 2010).

Por esta razón, el Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE) en su esfuerzo por incrementar el nivel académico de sus egresados, implementó por un período determinado un proyecto piloto de enseñanza del inglés como lengua extranjera en algunas Escuelas Bolivarianas de algunos estados del país, entre ellos el estado Mérida. Sin embargo, con el pase del tiempo este proyecto fue decreciendo debido a la falta de docentes especialistas en el área.

Por otro lado, es preciso enfatizar que la implementación de esta asignatura por parte del MPPE ha sido formalmente dirigida a diferentes niveles educativos y a su vez ha abarcado rangos de edades bastante diferenciadas en busca de mejorar

los resultados. Por consiguiente, surge la inquietud de llevar a cabo la presente investigación con el propósito de conocer cuáles son las estrategias de aprendizaje del inglés empleadas por los niños de preescolar a sexto grado, determinar la frecuencia con que son usadas, precisar qué aspectos de la lengua aprenden y comparar dichas estrategias entre las poblaciones objeto de estudio.

Bases teóricas

Este proceso de adquisición de conocimientos se relaciona directamente con el propósito de las teorías de aprendizaje, las cuales tratan de explicar y predecir la manera cómo el ser humano adquiere nuevos conceptos o ideas para establecer patrones de aprendizaje universales. A razón de ello se mencionan:

- a) Teorías generales del aprendizaje. Estas teorías se basan en los diferentes enfoques que diversos autores han descrito sobre el proceso de aprendizaje de la lengua materna, entre las cuales tenemos: 1) Teoría del condicionamiento operante de Skinner (1938) basada en el análisis de las conductas observables del ser humano, dividiendo el proceso de aprendizaje en respuestas operantes y estímulos de reforzamiento para modificar el modo de actuar del individuo en el aula. 2) Teoría de Chomsky (1957) del desarrollo del lenguaje en los niños, quien postula que el mismo es el resultado de descifrar un programa genéticamente determinado, es decir poseen una comprensión innata de la gramática, sin importar el lugar y las condiciones en las que se han

desarrollado. 3) La teoría del aprendizaje del lenguaje de Bruner (1961) sostiene que cuando un niño no es capaz de resolver una tarea por sí solo, puede intervenir un individuo más experto que estimule su capacidad de razonamiento y así pueda adquirir los conocimientos a través del aprendizaje por descubrimiento, a este proceso le denominó andamiaje. 4) Teoría psicogenética de Piaget (1976) sugiere la clasificación del desarrollo por períodos o estadios (sensoriomotor, preoperacional, operaciones concretas y operaciones formales) durante los cuales se configuran determinados esquemas característicos y se generan las condiciones para que se produzca el salto al próximo estadio, dando lugar a una nueva manera y nuevos esquemas. 5) Teoría de las influencias socioculturales de Vygotsky (1985) propone que existen dos tipos de funciones psicológicas: a) las innatas, que son elementales para la supervivencia; y b) las superiores, que son adquiridas únicamente a partir de la convivencia con los demás y se establecen conforme a la sociedad. 6) Teoría Sistémico Funcional de Halliday (1975) se basa en el modelo natural y funcional del lenguaje como herramienta comunicativa, pues sostiene que el propósito principal de utilizarla debe ser el de crear e intercambiar significados.

b) Teorías de adquisición de segundas lenguas.

Estas teorías centran su investigación en los procesos cognitivos llevados a cabo por los individuos, para aprender una segunda lengua o lengua extranjera. Entre las más destacadas se encuentran: 1) Teoría del análisis contrastivo por Fries (1945) predice las dificultades que

los estudiantes pueden presentar a través de la comparación morfosintáctica entre la lengua materna y la lengua meta, lo que genera la transferencia y la interferencia. 2) La teoría del análisis del error por Corder (1967) considera que el error es una hipótesis incorrecta sobre el funcionamiento de la lengua meta y una característica propia de la creatividad del estudiante en su proceso de adquisición. 3) Teoría de la interlengua por Selinker (1972), se entiende como la lengua intermedia resultante de la combinación entre la lengua materna y la lengua meta, es decir es una lengua híbrida. 4) Teoría de la aculturación de Schumann (1978) intenta explicar el modo en que las personas inmigrantes adquieren una segunda lengua y el proceso de adaptación por el que atraviesan hasta que se adaptan a la nueva cultura. 5) Teoría del monitor de Krashen (1982) se basa en cinco hipótesis muy importantes, entre las cuales se encuentra la diferenciación entre adquisición y aprendizaje de una lengua no materna, orden natural, el monitor, input y filtro afectivo. 6) Teoría del interaccionismo de Long (1983) sugiere que los aprendices deben estar expuestos a situaciones en la lengua meta que les permita producir ideas e intercambiarlas y compararlas con otros por medio de la interacción. 7) La teoría del output de Swain (1985) afirma que no es suficiente solo con comprender una segunda lengua sino que es indispensable que el aprendiz pueda emplear significativamente la lengua meta y solventar dificultades comunicativas. 8) Teoría del procesamiento de la información de McLaughlin (1987, 1990) afirma que el aprendizaje de

segundas lenguas se fundamenta en el procesamiento humano de la información, es decir el procesamiento controlado y el automático. 9) Teoría del caos propuesta por Larsen-Freeman (1997) sostiene que durante el proceso de aprendizaje se incluyen nuevos conocimientos y la interlengua se va reorganizando poco a poco. A ese período se le llama caos, luego éste disminuye con la reestructuración y la retroalimentación para regresar al orden con un nivel mayor de conocimiento.

- c) Factores que inciden en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Existen numerosos factores que inciden de forma directa e indirecta cuando se está sometido al proceso de aprendizaje de una lengua extranjera (Manga, 2008). Entre ellos tenemos: los individuales (biológicos y psicológicos, cognoscitivos y afectivos), referidos a las características propias de los estudiantes y los contextuales (alumnos), referidos al entorno en que se desenvuelven los estudiantes.
- d) Estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras. Son conocidas como habilidades de aprendizaje, habilidades para aprender a aprender y habilidades para la resolución de problemas. Algunos autores (Wenden y Rubin, 1987, Oxford, 1990, O'Malley y Chamot, 1990, Cohen, 1998, entre otros) han tratado de conceptualizarlas y explicar su eficacia en el proceso de aprendizaje, pues son consideradas herramientas elementales para alcanzar un alto nivel de competencia comunicativa en lenguas no maternas.
- e) Clasificación de estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras. Este particular ha sido tema de investigación para muchos autores, por lo que se pueden encontrar

múltiples clasificaciones de acuerdo a la percepción del investigador, entre los que se encuentran: Rubin (1987), O'Malley y Chamot (1990), Stern (1992) y Oxford (1990). Esta última categorización es considerada una de las más completas, gracias a la manera en que se organiza. Oxford divide las estrategias de aprendizaje en: estrategias directas e indirectas. Las estrategias directas son aquellas que se relacionan de forma directa con la lengua extranjera, requieren de su procesamiento mental y son empleadas para el desarrollo de las cuatro habilidades: hablar, escuchar, leer y escribir. Por otro lado, las estrategias indirectas aun cuando no incluyen directamente a la lengua objeto de estudio, son de gran utilidad ya que sirven para apoyar y controlar el aprendizaje de la misma. Sin embargo, es importante destacar que tanto las estrategias directas como las indirectas trabajan mejor cuando son combinadas.

Las estrategias directas se subclasifican a su vez en tres tipos de estrategias: de memoria, cognitivas y de compensación. Las estrategias de memoria son usadas para almacenar información y recuperarla cuando sea necesario. Las cognitivas están relacionadas con el proceso de aprendizaje en sí y su propósito es que el aprendizaje sea significativo, para producir y recibir mensajes en la lengua extranjera. Las de compensación intentan solucionar problemas en la comunicación desde el punto de vista de la expresión como de la comprensión oral y escrita, para así dar continuidad a la comunicación.

Las estrategias indirectas se clasifican en: metacognitivas, afectivas y sociales. En primer lugar, las metacognitivas implican

reconocer las habilidades cognitivas propias, con el fin de evaluar lo aprendido y saber cuánto falta por conocer. De este modo, el aprendiz modifica el aprendizaje si lo considera necesario. En segundo lugar, las afectivas están relacionadas con la emotividad del estudiante, lo que le ayuda y permite controlar sentimientos, motivaciones y actitudes relacionadas con el aprendizaje de la lengua. Por último, se encuentran las sociales que ayudan al estudiante a establecer relaciones con otras personas en la lengua extranjera, fortaleciendo la capacidad para interactuar tanto con hablantes nativos como con los no nativos.

Metodología

Este estudio se apoyó en el tipo de investigación descriptiva y se enmarcó bajo el paradigma cuali-cuantitativo o mixto, pues el propósito de la misma era el de observar, analizar, describir y caracterizar la problemática planteada dentro del contexto (Tamayo, 1998). Su diseño se ubicó dentro de la investigación de campo, pues la misma se llevó a cabo en su entorno natural, por lo que la investigadora sólo fue la facilitadora de las clases de inglés durante el período de investigación y no formaba parte del personal docente de la institución.

Para la investigación se seleccionó intencionalmente dos poblaciones distintas de sujetos; es decir, ocho (8) estudiantes de preescolar, con edades promedio de cinco y seis años, y ocho (8) estudiantes de sexto grado, con edades comprendidas entre once y doce años. A su vez, ambas muestras de la población estuvieron constituidas por cuatro (4) niñas y cuatro (4) niños.

La información se obtuvo por medio de una lista de cotejo dirigida a los estudiantes con el fin de registrar la información de una manera precisa y veraz. Este instrumento se estructuró bajo el formato de escala de estimación conformado por 42 ítems relacionados con ciertas actividades que realizaban los estudiantes cuando aprendían una lengua extranjera y se fundamentó en el Inventario de Estrategias para el Aprendizaje de un Segundo Idioma (SILL del Inglés Strategy Inventory of Language Learning), creado por Oxford (1990) en su versión en español llamado Inventario de Estimación Estandarizado de Vega (2009).

La fiabilidad de este instrumento se obtuvo a través del Coeficiente Alfa de Cronbach y ascendió a 0,92. Este tipo de instrumento “requiere una sola aplicación del instrumento de medición y se producen valores que oscilan entre 0 y 1” (Sabino, 2002, p. 136), resultado que lo consolida como un instrumento de gran confiabilidad y validez de acuerdo a las características psicométricas que definen los instrumentos de medición de actitudes y personalidad.

Los datos en puntajes obtenidos fueron procesados cualicuantitativamente haciendo un análisis descriptivo de los mismos, verificando todos y cada uno de los ítems y, a razón de ellos, se realizó la respectiva interpretación de los resultados.

Resultados

Para el análisis de la información recolectada se tomó en cuenta el sexo de los estudiantes, ya que este factor biológico individual podía incidir directa o indirectamente en el proceso de aprendizaje. Por ello, los resultados se analizaron

separadamente, para determinar si existía o no diferencias significativas relacionadas al género, se compararon y luego se unificaron de acuerdo al nivel académico. Para luego, hacer un análisis general y determinar la similitud y/o diferencias entre ambas poblaciones de estudio.

De acuerdo con la guía de observación (ver anexo 1), los ítems del 1 al 9 representan las estrategias de memoria y según los resultados, puede decirse que no se encontró ninguna diferencia en el nivel de uso de las estrategias en relación con el factor sexo entre ninguna de las poblaciones de estudio, aunque en ciertos casos no siempre utilizaron exactamente la misma estrategia de aprendizaje. De igual forma, se encontró que existe una diferencia notable entre el grado de frecuencia de uso de las mismas, ya que los niños de preescolar usaron éstas con menor periodicidad que los estudiantes de sexto grado. Esto indica que los niños con más edad poseen mayor capacidad para crear imágenes mentales, representar sonidos en la memoria, relacionar más fácilmente nuevos conocimientos con los que ya se poseen, repasar los conocimientos estructuradamente y recuperar la nueva información con mayor facilidad.

Los ítems del 10 al 20 sustentan las estrategias cognitivas y los datos arrojados se asemejan a lo antes analizado, ya que el hecho de que los estudiantes no aplicaran exactamente las mismas estrategias, no demostró que el sexo interfiriera de algún modo en su proceso de aprendizaje. Igualmente, puede apreciarse que, tanto los estudiantes de preescolar como los de sexto grado usaron las estrategias cognitivas en el mismo nivel de frecuencia,

lo que señala que el aprendizaje del inglés en ambas poblaciones es medianamente significativo. También puede decirse que la capacidad de manejo y dominio para deducir, traducir y transferir nuevos conocimientos es media, junto con la práctica de los sonidos y grafemas.

Así mismo, los ítems del 21 al 25 caracterizan las estrategias compensatorias y de acuerdo con los resultados, puede interpretarse que no se encontró influencia concerniente a la diferencia de sexo en el proceso de aprendizaje, tanto en la población de preescolar como en la de sexto grado. Ambos grupos de estudio mostraron un uso frecuente de las estrategias compensatorias, lo que sugiere que dominan el empleo de pistas lingüísticas y tienen la capacidad de ajustar mensajes para lograr una comunicación efectiva en la lengua no materna.

Igualmente, los ítems del 26 al 31 representan las estrategias metacognitivas y contrariamente a los dos tipos de estrategias analizadas anteriormente, en las metacognitivas pudo notarse que sí hubo una diferencia notoria referida al sexo de los estudiantes en la población de preescolar con relación al uso de las mismas. Por una parte, las niñas de preescolar, al igual que los dos subgrupos de sexto grado, se inclinaron hacia una mediana aplicación de este tipo de estrategias. Esto pone de manifiesto que dichos aprendices tienen mejor habilidad para organizar, planificar, monitorear y evaluar su aprendizaje. Contrario a esto, los niños de preescolar manifestaron una aplicación escasa de estas estrategias lo que apunta que carecen de las capacidades mencionadas.

De la misma manera, los ítems del 32 al 36 muestran las estrategias afectivas, en las cuales se encontró que en este tipo de estrategias el factor sexo no estuvo involucrado en la preferencia de su uso en ninguna de las poblaciones. No obstante, aunque ambas poblaciones se inclinaron hacia el uso de las mismas estrategias, se halló una discrepancia entre el grado de frecuencia de aplicación de las mismas, dado que los niños de preescolar emplearon éstas con mayor regularidad que los estudiantes de sexto grado. Por lo que puede decirse, que los niños más pequeños disfrutaron de este proceso sin tensiones ni preocupaciones, mostrándose relajados y con mayor

motivación al momento de aprender una lengua extranjera.

De igual forma, los ítems del 37 al 42 expresan las estrategias sociales, en los cuales los resultados no se vieron vinculados al factor sexo en ninguna de las poblaciones de estudio. Aunque ambos grupos emplearon las mismas estrategias, los niños de sexto grado revelaron una mejor aplicación de este tipo de estrategias en relación con los de preescolar. Esto significa que los niños mayores se relacionan, solicitan aclaratorias y correcciones en la lengua extranjera mejor que los niños más pequeños, ya que la interacción con las demás personas resulta ser más atractiva e importante para ellos.

Discusión

De acuerdo con los resultados, puede decirse que los estudiantes de preescolar y sexto grado emplean estrategias tanto directas como indirectas en su proceso

de aprendizaje, sin embargo hay algunas diferencias en cuanto al uso de cada estrategia dependiendo del género y población de estudio, tal y como se observa en la tabla 1.

Tabla 1. Resultados según el tipo de estrategia y género

		Estrategias de Preescolar	Estrategias de Sexto Grado
ESTRATEGIAS DIRECTAS	Ítems 1-9 Memoria	1. Relaciona los contenidos nuevos con lo que ya sabe. 2. Relaciona el sonido de palabras con imágenes o dibujos.	1. Repasa las lecciones a menudo. 2. Relaciona los contenidos nuevos con lo que ya sabe
		1. Relaciona los contenidos nuevos con lo que ya sabe. 2. Relaciona el sonido de palabras con imágenes o dibujos.	1. Utiliza láminas o fichas para recordar las nuevas palabras. 2. Relaciona los contenidos nuevos con lo que ya sabe
	Ítems 10-20 Cognitivas	1. Intenta encontrar normas o reglas que le faciliten el estudio. 2. Practica los sonidos del inglés.	1. Intenta hablar como el profesor. 2. Pronuncia las palabras nuevas varias veces.
		1. Intenta hablar como el profesor. 2. Practica los sonidos del inglés.	1. Practica los sonidos del inglés. 2. Pronuncia las palabras nuevas varias veces.
	Ítems 21-25 Compensación	1. Intenta adivinar el significado de las palabras extrañas. 2. Intenta adivinar lo que otra persona dice.	1. Se ayuda con gestos cuando no sabe una palabra. 2. Intenta adivinar lo que otra persona dice.
		1. Intenta adivinar el significado de las palabras extrañas. 2. Intenta adivinar lo que otra persona dice.	1. Intenta adivinar el significado de las palabras extrañas. 2. Intenta adivinar lo que otra persona dice.

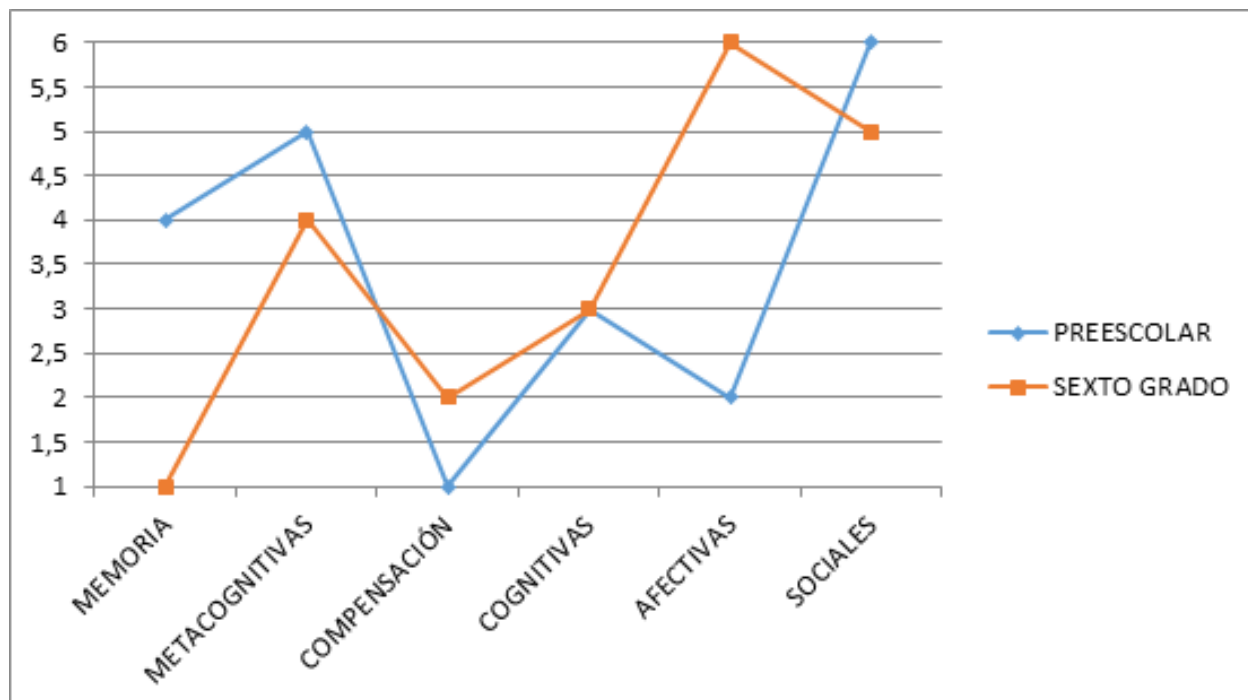
ESTRATEGIAS INDIRECTAS ESTRATEGIAS	Ítems 26-31 Afectivas	1. Presta atención a quien esté hablando. 2. Nota los errores e intenta hacerlo mejor.	1. Nota los errores e intenta hacerlo mejor. 2. Presta atención a quien esté hablando.
		1. Presta atención a quien esté hablando. 2. Nota los errores e intenta hacerlo mejor.	1. Nota los errores e intenta hacerlo mejor. 2. Presta atención a quien esté hablando.
	Ítems 32-36 Afectivas	1. Procura relajarse cuando está tenso. 2. Se recompensa a sí mismo cuando lo hace bien.	1. Procura relajarse cuando está tenso. 2. Se recompensa a sí mismo cuando lo hace bien.
		1. Procura relajarse cuando está tenso. 2. Se recompensa a sí mismo cuando lo hace bien.	1. Nota cuando está tenso y se pone nervioso. 2. Se recompensa a sí mismo cuando lo hace bien.
	Ítems 37-42 Sociales	1. Solicita ayuda de los profesores. 2. Le pide a la otra persona que repita o hable más lento.	1. Pide que le corrijan cuando habla. 2. Solicita ayuda de los profesores.
		1. Solicita ayuda de los profesores. 2. Le pide a la otra persona que repita o hable más lento.	1. Le pide a la otra persona que repita o hable más lento. 2. Solicita ayuda de los profesores.

Niñas ● Niños ●

En relación con la frecuencia de uso de las estrategias de aprendizaje en las poblaciones de estudio, los resultados mostraron que los niños de preescolar utilizan más frecuentemente las estrategias de compensación, seguidas por las afectivas, cognitivas, de memoria y metacognitivas,

siendo las menos frecuentes las estrategias sociales. Por su parte, los estudiantes de sexto grado emplean con más frecuencia las estrategias de memoria, seguidas por las compensatorias, cognitivas, metacognitivas y sociales, siendo las menos frecuentes las estrategias afectivas.

Tabla 2. Grado de frecuencia de uso de las estrategias de aprendizaje de LE



Esta representación se muestra en orden ascendente desde el grado 1 hasta el 6, donde 1 representa la estrategia más empleada y el 6 la menos utilizada por los estudiantes.

Tal y como se muestra en la tabla 2, puede decirse que los estudiantes de preescolar utilizan todas las herramientas disponibles y conocidas por ellos para tratar de ajustar los mensajes y hacerse entender en inglés como lengua extranjera. Asimismo, son menos conscientes del proceso de aprendizaje como tal y lo asumen con mucha naturalidad, sin preocupaciones ni tensiones, incluso demuestran que lo disfrutan y a su vez reflejan un alto grado de motivación. También, pudo notarse que se muestran muy curiosos e interesados dado que en la mayoría de los casos se trata de algo nuevo para ellos. Por otro lado, los estudiantes de sexto grado son conscientes del proceso de aprendizaje, lo que les permite relacionar con mucha facilidad los conocimientos que van adquiriendo con los que ya poseen. Esta ventaja les orienta a descifrar sin inconvenientes ciertas pistas lingüísticas que les facilita ajustar los mensajes para lograr una comunicación efectiva en la lengua no materna. También, puede notarse que gracias a su edad y experiencia social poseen un bagaje cultural bastante amplio que les ayuda a estructurar la información y recuperarla con mucha facilidad.

De acuerdo con los datos hallados, se considera que los niños más pequeños demuestran una gran capacidad para asimilar nuevos sonidos de manera instantánea, es decir imitan muy fácilmente lo que escuchan y sin temor a

equivocarse. También pudo observarse que a pesar de su corta edad son capaces de recordar el vocabulario, aunque a un ritmo un poco pausado, y asociarlo a situaciones específicas. En contraste, en los estudiantes de sexto grado se pudo percibir que procesan los conocimientos de manera más vertiginosa, pues asocian muy fácilmente los conocimientos nuevos con los que ya poseen en su lengua materna, originando en ellos la capacidad de manejar estructuras más complejas de la lengua. Esta acción, les conduce a no limitarse sólo a lo que se les enseña, sino que contrariamente manifiestan la necesidad de conocer un poco más sobre los tópicos tratados y a su vez relacionan éstos con temas similares y de su propio interés social y cultural.

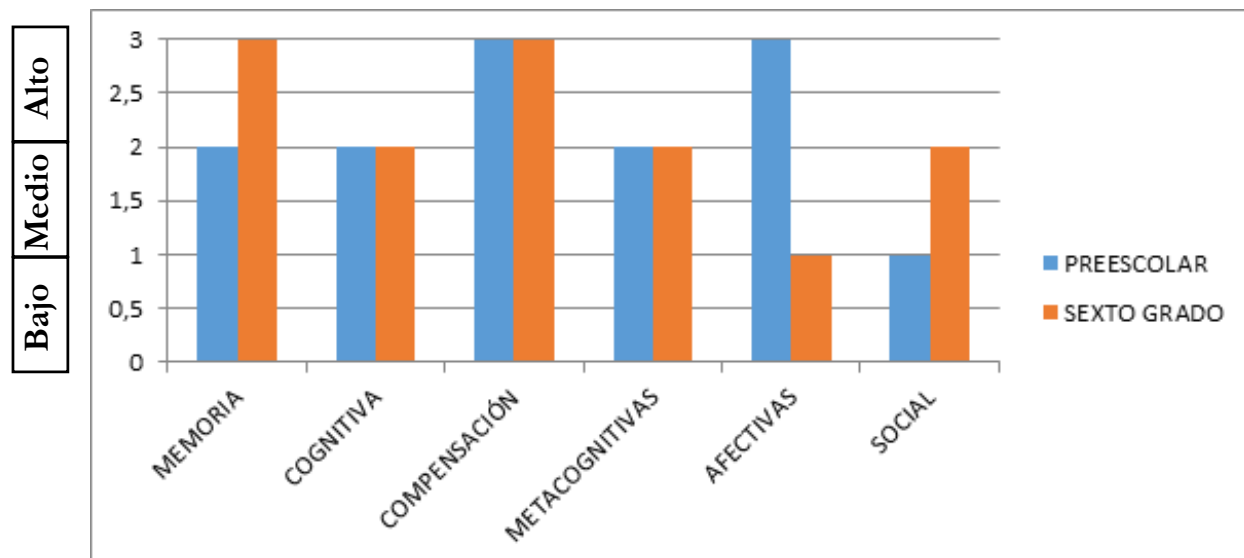
Otro de los hallazgos de esta investigación, indica que aunque ambas poblaciones de estudio se encuentran entre el margen de edades establecidas por la neurolingüística para que la condición de plasticidad cerebral aún este activa, ésta no se manifiesta exactamente de la misma manera, pues se pudo comprobar que existen algunas diferencias y similitudes relacionadas con el nivel y grado de frecuencia de uso en las estrategias de aprendizaje en ambos grupos de estudio (Ver tabla 2 y 3).

De acuerdo a lo antes mencionado, se halló que mientras los niños de preescolar se inclinan por las estrategias compensatorias (nivel alto), los estudiantes de sexto lo hacen por las de memoria (nivel alto); en segundo lugar, en los niños más pequeños se ubica las estrategias afectivas (nivel alto) y para los niños mayores las de compensación

(nivel alto); en tercer lugar, se aprecia que tanto los de preescolar como los de sexto grado prefieren las estrategias cognitivas (nivel medio); en cuarto lugar, en los más pequeños se ubica las estrategias de memoria (nivel medio) y para los más grandes las metacognitivas (nivel medio);

en quinto lugar, los de preescolar optan por las estrategias metacognitivas (nivel medio) y los de sexto grado por las sociales (nivel medio); en último lugar y en los más pequeños se posiciona las estrategias sociales (nivel bajo) y en los mayores las afectivas (nivel bajo).

Tabla 3. Nivel de frecuencia de uso de las estrategias de aprendizaje de LE



Esta representación se muestra en orden descendente, donde el nivel de alto uso está representado entre la escala 2-3, el nivel medio entre 1-2 y el nivel bajo entre la numeración 0-1.

Estas revelaciones indican que hubo una sola coincidencia en el orden descendente del grado de frecuencia relacionado con uso de las estrategias por parte de ambas poblaciones, la cual está representada por las estrategias cognitivas posicionadas en tercer lugar (ver tabla 2). Sin embargo, pudo apreciarse que hubo ciertas similitudes asociadas al nivel de frecuencia, pues en las dos poblaciones objeto de estudio las estrategias de compensación se emplean en un nivel

alto, las cognitivas en un nivel medio, al igual que las metacognitivas (ver tabla 3). En correspondencia a las semejanzas encontradas, puede decirse que es muy probable que estas coincidencias estén asociadas a la plasticidad cerebral que aún poseen dichas poblaciones.

En caso contrario, los estudiantes de sexto grado resultaron ser bastante introvertidos a la hora de expresarse oralmente. Éstos se mostraban con mucho temor al hablar, pues tenían la certeza de que, si se equivocaban o no lo hacían correctamente, los demás compañeros se reirían o burlarían y esa situación era muy vergonzosa e incómoda para ellos. Como consecuencia de lo antes

mencionado, hubo poca participación oral espontánea por parte de los niños mayores y frecuentemente se debía alentar a los estudiantes para que se atrevieran a intervenir; sin embargo, algunos lo hacían a medias o en voz muy baja e incluso hubo un estudiante que en ninguna de las ocasiones quiso participar. Este hecho explica la razón por la que en la mayoría de los casos la participación oral espontánea se diera por parte de los mismos estudiantes en todos los encuentros.

Otro de los factores hallados en las bases teóricas de esta investigación, es la aptitud lingüística, la cual como factor cognoscitivo individual implica el uso combinado de ciertas habilidades que permiten diferenciar y memorizar los patrones de sonidos de una lengua nueva a otra conocida, y es considerada ser más significativa para los aprendices de mayor edad, pues debido a su experiencia han adquirido el dominio del pensamiento abstracto. Esta aseveración coincide con los resultados obtenidos en este estudio, pues los aprendices de sexto grado siempre fueron muy conscientes del proceso de aprendizaje que se estaba llevando a cabo. Éstos aunque no están formalmente al tanto de las cuatro destrezas (hablar, escuchar, leer y escribir) que forman parte del aprendizaje de una lengua, materna o no, solicitaban constantemente que se les escribiera en la pizarra las palabras que estaban aprendiendo para memorizarlas y relacionar su pronunciación con sonidos de palabras conocidas de la lengua materna.

Es relevante resaltar que, en ningún momento se les escribió palabra alguna en la pizarra, sin embargo se pudo notar

que algunos estudiantes por su cuenta escribieron notas de pronunciación en su cuaderno de apuntes, incluso en ocasiones se tomaron la molestia de investigar en sus hogares el vocabulario escrito de los tópicos tratados en clase. Lo contrario sucedió con los niños de preescolar, ya que esta población nunca fue consciente del proceso de aprendizaje que se estaba desarrollando en el aula y obviamente por no manejar, de manera convencional, las destrezas lingüísticas (leer y escribir), ni siquiera en su lengua materna, nunca las consideraron útiles ni necesarias.

El factor afectivo individual es otro de los aspectos intervinientes en el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras, el cual está relacionado con los sentimientos, emociones y creencias que intervienen en nuestro comportamiento. Como ya se ha explicado con anterioridad en las bases teóricas, existe un filtro afectivo (negativo y positivo) relacionado con la influencia que tiene la personalidad sobre la adquisición de idiomas. Conforme a los resultados arrojados por este estudio, los niños de preescolar siempre manifestaron actitudes positivas en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera y el nivel de ansiedad detectado realmente fue nulo, por lo que puede confirmarse que esta población goza de un filtro afectivo positivo. Esto explica su capacidad para asimilar nuevos sonidos de manera sencilla y rápida, y su habilidad para asociar palabras a contextos específicos. Por su parte, los estudiantes de sexto grado demuestran manejar un filtro afectivo positivo relacionado con la adquisición de nuevos conocimientos y dominio de estructuras más complejas; aunque

demuestran un filtro afectivo negativo en cuanto a la expresión oral pública, ya que se muestran bloqueados a la hora de hablar aunque sepan qué es lo que deben decir.

Implicaciones pedagógicas

Los resultados de esta investigación poseen implicaciones pedagógicas en el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera, pues se hace necesario que dichas estrategias respondan a los propósitos de eficiencia y eficacia para las cuales fueron establecidas. En concordancia a esto, se considera que es muy relevante orientar a los docentes y estudiantes para identificar las estrategias de aprendizaje que se adapten más a su contexto particular y así alcanzar mejores resultados en el aprendizaje de lenguas extranjeras, ya que como se evidenció en los resultados de este estudio los factores individuales inciden muy directamente en este proceso de formación.

Por otro lado, es necesario estimular en los estudiantes el mejor uso y frecuencia de las estrategias afectivas, pues queda expuesto que su dominio y manejo adecuado ayuda sobre manera a alcanzar resultados más satisfactorios en el proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera, lo que genera al mismo tiempo actitudes más positivas hacia la lengua.

En relación directa con el proceso de enseñanza, se considera importante incorporar en el proceso de formación docente, específicamente en el de lenguas extranjeras, el tema sobre las estrategias de aprendizaje de lenguas no maternas y su aplicación efectiva. Esta acción ayudaría a la correcta aplicación de las mismas en

el aula de clase, teniendo en cuenta que el docente no sólo facilitaría conocimiento de la lengua extranjera a sus estudiantes sino que también estimularía en ellos el uso correcto y variado de las estrategias según los tópicos a desarrollar y de esta manera lograr resultados más efectivos.

De igual manera, se sugiere realizar intervenciones pedagógicas formalmente evaluadas, en las instituciones públicas de Educación Media General y Técnica, que permitan comprobar la efectividad que tiene el aprendizaje de lenguas extranjeras desde el punto de vista comunicativo y el uso de estrategias de aprendizaje ligadas a este fin. De esta manera se generarían propuestas concretas que el Ministerio del Poder Popular para la Educación podría incorporar dentro de su actual enfoque, el cual está orientado hacia el método gramática traducción haciendo énfasis básicamente en reglas gramaticales, memorización de vocabulario, traducción de textos y resolución de prácticas. Esta percepción ha venido generando en los estudiantes la sensación de inutilidad del aprendizaje de la lengua inglesa, pues al momento de comunicarse verbalmente son incapaces de hacerlo con seguridad y fluidez.

Conclusiones

Esta investigación tuvo como principal objetivo determinar las estrategias de aprendizaje del inglés como lengua extranjera empleadas por los niños de preescolar y sexto grado. Los resultados de esta investigación condujeron a las siguientes conclusiones:

- a) Ambas poblaciones objeto de estudio utilizan estrategias de aprendizaje tanto directas como indirectas.

- b) Los niños pequeños utilizan con mayor énfasis las estrategias de compensación y los más grandes las de memoria.
- c) Los niños menores aprenden mejor la pronunciación, mientras que los mayores manejan mejor las estructuras más complejas de la lengua inglesa.
- d) Se halló una diferencia notable entre la preferencia de uso de estrategias de aprendizaje, sin embargo se encontró cierta similitud en el nivel de frecuencia con que son empleadas algunas de ellas. Se concluyó que aunque la edad provocó disparidad entre los tipos de estrategias de aprendizaje empleadas y la intensidad de su uso, este es sólo uno de los factores que influye directa e indirectamente en el proceso de aprendizaje de lenguas no maternas.

Referencias

- Bruner, J. (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review*, 31, 21-32.
- Chomsky, N. (Ed.). (1957). *Estructuras sintácticas*. Coyoacán, México: Siglo XXI.
- Cohen, A. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. Londres, Inglaterra: Longman.
- Corder, S. (1967). The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5, 161-169.
- Fries, C. (1945). *Teaching and learning English as a foreign language*. Michigan: The University of Michigan Press.
- Halliday, M. (1975). Estructura y función del lenguaje. En J. Lyon. (Ed.), *Nuevos horizontes de la lingüística* (pp. 145-173). Madrid, España: Alianza Editorial.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford, Inglaterra: Pergamon Press.
- Larsen-Freeman, D. (1997). Chaos/complexity science and second language acquisition. *Applied linguistics*, 18(2), 1-16.
- Long, M. (1983). Native Speaker / non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, 4, 126-141.
- Manga, A. (2008). Lengua segunda (L2), lengua extranjera (LE): factores e incidencias de enseñanza/aprendizaje. *Tonos: Revista Electrónica de Estudios Filológicos*. No. 16. [ISSN 1577-6921]. Recuperado el 10 de julio de 2015, de: <http://www.tonosdigital.com/ojs/index.php/tonos/article/view/249/190>
- McLaughlin, B. (1987). *Second language acquisition in childhood. Preschool children*. Londres, Inglaterra: Hillsdale.
- McLaughlin, B. (1990). Restructuring. *Applied linguistics*, 11, 1-16.
- Mercau, M. (2009). La enseñanza escolar temprana del inglés. *Casa del tiempo*, 24(5), 43-46.

- Navarro, D. y Piñeiro, M. (2010). Enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera: un estudio de casos. *Patria-grande: Revista Centroamericana de Educación*, 1(1), ISSN 1659-4843. [Documento en línea]. Recuperado el 24 de Abril de 2012, de http://estrategiaol.com/revista/index.php/patria_grande/article/download/6/1
- O'Malley, J. & Chamot, A. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies. What every teacher should know*. Boston, Massachusetts, USA: Heinle & Heinle Publishers.
- Piaget, J. (1976). *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires, Argentina: Psique.
- Rubin, J. (1987). Learner strategies: theoretical assumptions, research history and typology. En A. Wenden & J. Rubin. (Ed.), *Learner strategies in language learning*. Hemel Hempstead, Inglaterra: Prentice Hall International.
- Sabino, C. (2002). *El proceso de investigación*. Caracas, Venezuela: Panapo.
- Schumann, J. (1978). *The Pidginization Process: A Model for Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Selinker, L. (1972). *Interlanguage*. *International Review of Applied Linguistics*, 10(3), 209-231.
- Skinner, B. (1938). *The behavior of organisms: An experimental analysis*. Cambridge, Massachusetts, USA: B. F. Skinner Foundation.
- Stern, H. (1992). *Issues and options in language teaching*. Oxford, Inglaterra: Oxford University Press.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. En S. Gass y C. G. Madden. (Ed.), *Input and Second Language Acquisition* (pp. 235-256). Rowley, Iowa, USA: Newbury House.
- Tamayo, M. (1998). *El proceso de la investigación científica*. México: Editorial LIMUSA.
- Vega, R. (2009). Aprende-le. Inventario de estrategias de aprendizaje para la lengua española. *redELE*, 4(9), 1-14. [En línea]. Recuperado el 20 de septiembre de 2015, de: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2007_09/2007_redELE_9_07Roncelpdf?documentId=0901e72b80df3599
- Vygotsky, L. (1985). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires, Argentina: La Pléyade.

Wenden, A. y Rubin, J. (1987). *Learner strategies in language learning*. Englewood Cliffs, Nueva Jersey, USA: Prentice/Hall International.

Zapata, A. (2000). *Handbook of general and applied linguistics* (Trabajo de ascenso). Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela.

Este artículo fue presentado a Entre Lenguas en octubre de 2019, revisado en marzo de 2020 y aprobado definitivamente en julio de 2021.

Anexo 1

INSTRUMENTO DE OBSERVACION

APELLIDO Y NOMBRE DEL ESTUDIANTE: _____
 EDAD: _____ SEXO: _____ CIUDAD DE ORIGEN: _____
 NIVEL SOCIOECONÓMICO: _____ GRADO: _____ FECHA: _____

PARTE A (ESTRATEGIAS DE MEMORIA)

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1) a ¿Relaciona los contenidos nuevos con lo que ya sabe?..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2) a ¿Utiliza palabras nuevas en las frase que construye? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3) a ¿Relaciona el sonido de palabras con imágenes o dibujos?..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4) a ¿Asocia palabras a situaciones específicas?..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5) a ¿Utiliza rimas para recordar las palabras nuevas?..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6) a ¿Utiliza láminas o fichas para recordar las nuevas palabras?..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7) a ¿Utiliza gestos físicos para aprender nuevas palabras?..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8) a ¿Repasa las lecciones a menudo?..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9) a ¿Relaciona las nuevas palabras con el lugar en el que aparecen?.... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

PARTE B (ESTRATEGIAS COGNITIVAS)

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 10) b ¿Pronuncia las palabras nuevas varias veces?..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11) b ¿Intenta hablar como el profesor?..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12) b ¿Practica los sonidos del inglés?..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13) b ¿Utiliza las palabras que conoce en contextos diferentes?..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14) b ¿Empieza conversaciones en inglés?..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15) b ¿Ve la televisión o vídeos y escucha música en inglés?..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16) b ¿Busca palabras en español parecidas a las del inglés?..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17) b ¿Intenta encontrar normas o reglas que le faciliten el estudio?.... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18) b ¿Busca el significado de algunas palabras descomponiéndolas?..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19) b ¿Procura no traducir palabra por palabra?..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20) b ¿Hace resúmenes de las informaciones?..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

PARTE C (ESTRATEGIAS COMPENSATORIAS)

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 21) c ¿Intenta adivinar el significado de las palabras extrañas?..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22) c ¿Se ayuda con gestos cuando no sabe una palabra?..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23) c ¿Inventa palabras nuevas cuando está bloqueado?..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24) c ¿Intenta adivinar lo que otra persona dice?..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25) c ¿Usa sinónimos o paráfrasis al expresarse?..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

PARTE D (ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS)

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 26) d ¿Busca nuevas formas de aprender inglés?..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27) d ¿Nota los errores e intenta hacerlo mejor?..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28) d ¿Presta atención a quien esté hablando?..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29) d ¿Reflexiona sobre cómo se aprende otro idioma?..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30) d ¿Busca a otras personas para practicar hablando?..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 31) d ¿Reflexiona sobre su progreso en el estudio?..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

PARTE E (ESTRATEGIAS AFECTIVAS)

32) e ¿Procura relajarse cuando está tenso?.....	1	2	3	4	5
33) e ¿Se da ánimos para hablar en inglés cuando está tenso?.....	1	2	3	4	5
34) e ¿Se recompensa a sí mismo cuando lo hace bien?.....	1	2	3	4	5
35) e ¿Nota cuando está tenso y se pone nervioso?.....	1	2	3	4	5
36) e ¿Comparte sus sentimientos sobre el inglés con otras personas?.	1	2	3	4	5

PARTE F (ESTRATEGIAS SOCIALES)

37) f ¿Le pide a la otra persona que repita o hable más lento?.....	1	2	3	4	5
38) f ¿Pide que le corrijan cuando habla?.....	1	2	3	4	5
39) f ¿Practica Inglés con otros estudiantes?.....	1	2	3	4	5
40) f ¿Solicita ayuda de los profesores?.....	1	2	3	4	5
41) f ¿Hace preguntas en inglés?.....	1	2	3	4	5
42) f ¿Intenta comprender la cultura de habla inglesa?.....	1	2	3	4	5

LEYENDA.

1. Nunca.
2. Ocasionalmente.
3. De vez en cuando.
4. A menudo.
5. Siempre.

Ruz, Gerardo.

** Ruz, Gerardo es Magister in Hispanic Literature and Curriculum & Instruction de la Mississippi State University. Actualmente es estudiante de doctorado y Asistente Docente de la Universidad de Alabama, USA. Su correo electrónico es gdruz@crimson.ua.edu*

Abstract

Culture is a broad concept that involves various aspects of a human being that deals with behaviors and practices. However, the way that social sciences approach the object of study might be different and somehow limited. As a result, the Cultural Studies field is interested in studying the society from different perspectives borrowing frameworks from other disciplines to empower people who are on the margins of society and deconstruct the utopic idea of a hegemonic culture that creates struggles for lower-class people. This essay aims to analyze in depth what Cultural Studies is, the most important key elements of this field, and its relationship with literary criticism.

Cultural studies and literary criticism

Key words

Cultural Studies, Power, Tensions, Hegemony, High culture, Popular culture, Literary Criticism, Literature.

Palabras clave

Estudios culturales, Poder, Tensiones, Hegemonía, Alta cultura, Cultura popular, Crítica literaria, Literatura.

Resumen

Cultura es un concepto amplio que abarca varios aspectos del ser humano y que aborda comportamientos y prácticas. Sin embargo, la manera en que las ciencias sociales plantea el objeto de estudio puede ser diferente y, de alguna manera, limitado. Como resultado, el campo de los estudios culturales se enfoca en el estudio de la sociedad desde perspectivas diferentes, prestando marcos de otras disciplinas para empoderar a los sujetos que viven en los márgenes de la sociedad y deconstruir la idea utópica de una cultura hegemónica que crea obstáculos para los grupos minoritarios. El propósito de este artículo es analizar en profundidad lo que son los estudios culturales, los elementos más importantes de este campo y su relación con la crítica literaria.

Cultural Studies is an interdisciplinary field that studies any manifestation of a society where discourse can be perceived. Because Cultural Studies is interested in analyzing the conflicts that might arise between different/same groups in a society, it uses other social disciplines to study these tensions such as: feminism, history, semiotics, postcolonialism, gender studies, among others. For instance, because gender and ethnicity seem to be an important issue in society, Cultural Studies uses feminist and ethnic theories for its research. However, the tensions in society are not solely found in these two disciplines. The Cultural Studies field is an approach that analyzes the conflicts or tensions presented in a society. Beverly (1992) states that,

Although Cultural Studies as a project is open-ended, it can't be simply pluralist in that way. Yes, it refuses to be a master discourse or a meta-discourse of any kind. Yes, it is a project that is always open to that which it doesn't yet know, to that which it can't yet name. But it does have some will to connect; it does have some stake in the choices it makes. It does matter whether cultural studies is this or that. It can't be just any old thing which chooses to march under a particular banner. It is a serious enterprise, or project, and that is inscribed in what is sometimes called the "political" aspect of cultural studies" (p. 22).

Beverly agrees that the Cultural Studies field is an open-ended project that uses other areas to study culture. He

proposes to detach Cultural Studies from Marxism and feminism. He remarks on the importance of defining what Cultural Studies is. He is interested in theorizing this field, while so many scholars argue whether or not it should become a discipline, soon after it became one. There are several universities in the United States that have programs or even majors in Cultural Studies, and by doing so, it has been theorized. However, Stuart Hall does not have a fixed definition of what Cultural Studies is for him. Cultural Studies can be anything that shows the struggles or tensions of society (cited in Leitch et al, 2001). By creating a meta-discourse of this field, then the option of analyzing the society will be subject to what the new discourse says about what Cultural Studies is. The interdisciplinarity of this field or what Beverly calls an open-ended project allows scholars to study the object that deals with struggles in a society and connect that to broader political discourse.

Since Cultural Studies focuses on culture, it is necessary to define this term; what culture implicates to the field. Culture is how a society is structured and everything that creates meaning for a particular group of people. According to Raymond Williams (1989): "Culture is ordinary: that is the first fact. Every human society has its own shape, its own purposes, its own meanings. Every human society expresses these, in institutions of arts and learning" (p. 2). Culture is everything that has importance, value, and creates meaning for people. However, there are discrepancies in what creates meaning for people, and this leads to conflicts between people in the same social group. It is not surprising that there are certain aspects of society that are

more predominant than others, and they are accepted by people without questioning them. For this reason, it is imperative to analyze what cultural hegemony is because all struggles in society are related to this pivotal element.

Hegemony is the way in which the dominant class controls and dominates other classes. The hegemonic class or the dominant class exercises its power through politics and economy; however, the most important platform for hegemony is culture. Through culture, hegemonic discourse is distributed using allies such as: school, religion, and media. According to Lull (1983) "Hegemony is the power or dominance that one social group holds over others. This refers to the "asymmetrical interdependence" of political-economic-cultural relations between and among nation-states" (p. 33). In Cultural Studies, the hegemonic culture is significant because it exercises control over the lower class putting them in the margins, and by doing so, they create tensions between these social groups. However, this struggle does not necessarily have to do with different social statuses, this tension can be present within the same social group, such as a matter of ethnicity or gender in the same social group, for example. What is important here is to know that Cultural Studies focuses on the conflicts that the hegemony creates.

There are different components of the hegemonic culture such as beliefs, values, norms, and language. Hegemonic values rely on the idea of what is desirable or undesirable, what is good or bad. The hegemonic culture establishes these values by using different means to transmit them; these values can create conflicts in social groups. The same beliefs about how society

works, and how people can fit within it. Beliefs and values are internally linked, these aspects of culture are transmitted most of the time in alliance with religion and educational systems. Language plays an essential role in the hegemonic culture since language is used to convey meaning; it is through language the hegemonic culture can train the lower class. If people speak in a certain way, they can belong to a particular group, to be exact, academia. These aspects or components of culture are not tangible, and the hegemonic culture transmits them in an implicit way. The hegemonic culture can also use tangible components to establish their power, that is what is called social artifact, such as museums, literature, mass communications. The hegemonic culture needs to make sure they are expanding and maintaining their power. A cultural study critic will focus on the conflict that all those aspects create in a social group.

Hegemonic culture has a predominant power; however, as I mentioned before, it needs to reassure this power, and the most effective way it does this is by using the mass means of communication. And it is here where the cultural industry plays an essential role in the society and the formation of social groups. Social media/ Mass communication are indispensable for the hegemony to take place. It is easy for the hegemonic culture to train people to accept and reaffirm their power; they use tv shows, movies, music, theater, and social media to transmit all these values that are predominant in a culture. Horkheimer and Adorno discuss the idea of the cultural industry and see this as the result of capitalism. The hegemonic class often manipulates culture based on the consumer needs. Leitch, et. al (2001), state that:

“the production of such art is also complicit with what Adorno and his fellow German social critic Max Horkheimer called the cultural industry, meaning the constellation of the entertainment industry that produces film, television, radio, magazines and popular music. All phenomena created by mass technology in which the lines between art, advertising, and propaganda blur. In this world of manipulation and carefree amusement, mass art serves as the status quo”(p. 1220).

In this globalized world, the hegemonic culture has manipulated the arts in order to establish its power, therefore, shaping things in such a way that satisfies people’s needs. To what point does this hold true? Are they providing according to their needs? Or are they creating their needs and then providing the means to fulfill these created /manipulated needs? The answer is simple, according to Horkheimer and Adorno: “the stronger the position of the culture industry becomes, the more summarily it can deal with consumers’ needs, producing them, controlling them, disciplining them, and even withdrawing amusement: no limits are set to cultural progress of this kind. The human individuality is deprived” (cited in Leitch et. al, 2001, p. 1223). Hegemonic culture controls everything: the lower class is no longer autonomous, and eventually, they become alienated. There is a conflict between popular culture as an alienated subject and agency. This conflict will be discussed later in this article.

Do people just become a product of the hegemonic culture? Do they not realize they are being manipulated? Escaping from this hegemony seems to be impossible since everything in the modern world has been shaped and designed to depend on it. Here is where other groups come to life because they are opposed to the idea of the bourgeoisie class in a civilized world. By doing so, conflicts between the hegemonic culture and the insurgent culture appears. It is here where Cultural Studies gives attention to analyzing mass media and capitalism. Cultural studies examines the impact that these elements have in society and how different conflicts might appears because of them. Revealing the interest of the hegemonic culture, marginalized people become the object of study of Cultural Studies. Also, the field further studies all the conflict between the different social classes and conflicts within the same social classes.

Does this merely mean that through social media people accept this hegemonic culture? The fact is that media is so attached to everyday life that people do not perceive it, it is undetected, and human behaviors reproduce it. Because information and entertainment technology is integrated into the everyday reality of modern societies, this is not always recognized, discussed, or criticized, particularly in societies where the overall standard of living is relatively high. Hegemonic ideologies, therefore, can easily go undetected. As mentioned before, it is extremely attached to modern reality, and therefore it seems to be impossible to avoid it. Social media has created a reality that does not exist, and people unquestioningly accept it. It appears that this reality of everyday life has become a simulacrum when people

realize the hyperreality related when conflicts occur.

This idea of rebelling against the hegemonic culture seems to be very easy. However, is very difficult to escape a world that it is entirely designed to depend on them. When conflicts emerge and failure appears, the marginalized people need to do something in order to alleviate these conflicts. They need to find a way to express their ideas. How can this be possible? According to Mary Louise Pratt (cited by Skurski, 1994) explains the comments of community approach:

“Community approach” reproduces certain assumptions of liberal ideology. This type of analysis treats “communities” in an idealized fashion, as if they were finite, autonomous, and homogeneous. Consequently, it either ignores relations of hierarchy or examines the dominant and the dominated as separate groups rather than as mutually constituted sectors, each with an “identity” that is bound up with the others (p. 610).

By creating these small communities, the social group who is being left behind finds a way of creating a new identity in those communities, as a way to escape from the tension that arises with other social forces. This tension appears when the concept of authority/power is being questioned. This community approach seems to show social groups as homogenous and autonomous. Cultural Studies brings this group of people to light and tries to find their voice and empower them to communicate with

the rest of the world and overcome the hegemonic ideologies.

This division between social classes creates what is known as high culture and low culture. People who are not part of the dominant group need to find a way to communicate, and this leads to the creation of popular culture, it is a way of expressing themselves. However, the tensions between these two kinds of cultures is more significant and therefore causing popular culture to at a disadvantage since the hegemonic culture has all the means to implement their ideology. The point of mentioning the popular culture is necessary since there is conflict within this culture. Popular culture is created by its own people, whereas high culture is created by an elite group and consequently imposed on people as a high or superior culture even if they do not participate in it as high culture is exclusive and exclusionary (elitist). Popular culture is what high culture is not, people create popular culture since they do not have access to high culture, something that can be accessible for people in the same group. According to Storey (2004),

“Popular culture, in this definition, is a residual category, there to accommodate texts and practices that fail to meet the required standards to qualify as high culture. In other words, it is a definition of popular culture as an inferior culture. What the culture/popular culture tests might include a range of values on a particular text or practice” (p. 6).

Popular culture is perceived as inferior. Small communities create this

culture to ease the conflicts with high culture. The two cultures can coexist in the same world, but as long as they do not question one, another's authority/authenticity. This division between the two is created purposefully with the idea of appeasing the tensions.

Furthermore, this idea of popular culture and its politics and nature relates to Gramsci's idea of this term. Popular culture can be the resistance of a subordinated group, but more than being a resistance it correlates with the concept of negotiation between the two cultures. According to Storey (2004),

“ Popular culture in this usage is not the imposed culture of the mass culture theorists, nor is the emerging from below, spontaneously oppositional culture of ‘the people’ – it is a terrain of exchange and negotiation between the two: a terrain, as already stated, marked by resistance and incorporation” (p. 10).

And it is here where Cultural Studies theorists will pay more attention. They will study this negotiation, this terrain between the two cultures, and the conflicts that arise between them.

Talking about culture and not talking about ideology would be contradictory. In the Cultural Studies field, this idea of ideology is fundamental because this concept can shape people's behaviors. Ideology and culture are different terms, ideology, indeed, is part of culture. Culture is heterogeneous, and it is founded on plurality. There can be different ideologies

in a culture. Ideology is a systematic body of ideas created by a particular group of people. Althusser (cited in Leitch et al, 2001) defines ideology as the representation of the imaginary relationship of individuals to their real conditions of existence. This idea of ideology for Althusser is a pure illusion, and it lies a dream that separates people who have different social status and power. Althusser defines the term ideology under the Marxism paradigm, how people participate freely in the exploitation of others. Why is this important to Cultural Studies? Ideology brings the political tension to this shared terrain between different social classes or cultures: high/low. These political tensions are extrinsically attached to culture.

The term popular culture has been widely used, and it is incorporated into a lot of practices that significant groups of people belong to. Cultural Studies falls short in its theoretical application because by studying just what is considered popular culture does not mean that all the marginalized groups are represented in this type of culture. As mentioned, lately there have been extensive studies which are institutionalized; therefore, they might not show everything that high culture hides and therefore how low culture is affected. Some groups are not well-represented or in many ways are not represented at all, this is why social studies needs to expand the tension in culture, and not generalized that all margins group are portrayed in popular culture.

Feminism is a theory that Cultural Studies has used to study culture. Why? Unfortunately, women are a group of people that have been mistreated and oppressed by the hegemonic culture.

However, this problem with women can be found not only in popular culture but also in high culture. On that subject, Shoos (1992) says: "It would, therefore, seem crucial to explore the possibilities and pitfalls of intervention in popular forms to find ways of making feminist meanings a part of our pleasures" (p. 137). This is related with the cultural industries and the ideologies imposed by the hegemonic culture. Women have been redefined in everyday life, in commercials, tv shows, soap operas, magazines, movies, literature. It seems that women tend to have the same role and therefore are underrepresented and seen just as a social object. Laura Mulvey (cited in Leitch et. al, 2001) states that women are presented as a sex symbol and this is not only visible in the film industry. The reification of woman has become part of our daily life. The conflict between different genders is a result of what the Cultural Studies field needs to analyze: how these minorities have been portrayed in a certain way because of the hegemonic culture.

Feminist theory has been contradictory since there are different ways of seeing feminism, such as Marxist and liberal feminist movements. For this reason, it is better to mention gender studies, since it is a broad concept and includes all genders. However, feminist theory plays a vital role in Cultural Studies because it pays attention to popular culture for its relationship with political aspects given that it looks at the struggle rather than meaning. As Michèle Barrett (cited in Storey, 2004) points out: "Cultural politics are crucially important to feminism because they involve struggles over meaning" (p. 37). These

struggles highlight what Cultural Studies pays attention to. Cultural Studies does not follow just the feminist theory, and it uses the theory to study this group in society when they have been relegated. Someone who does social studies and decides to explore the role of women at a given point is not necessarily considered a feminist. A scholar in this field can cover any topic within the struggle of society, and not align to a specific theory since they do Cultural Studies.

Cultural Studies can be problematic in this regard. Since it uses different theories to study culture, it can be claimed that this field does not have a theoretical frame. However, it can also be argued that Cultural Studies focuses on everyday culture, and since culture is different and not stable by theorizing this field, Cultural Studies might leave aside other aspects of culture. As of now, Cultural Studies relates to any aspect of society that causes struggles. Culture can be a voice for those who are unrepresented.

The problem with theorizing this field is that, as I mentioned before, culture is not stable, it is in constant displacement. Fixing the theoretical framework will cause problems since it will not keep track of a culture that is in continuous movement. For instance, if a certain aspect of society is analyzed based on a theoretical framework in Cultural Studies, it will not be applied to other contexts or other cultures since they constantly change. And if the same aspect wants to be analyzed later with the first theoretical frame in a different time, it might lead to a controversy because the theory might not work for the same aspect it did before. Cultural studies is political in that it is

always policing the culture. Stuart Hall (cited in Leitch et. al, 2001) mentions:

“If you work on culture, or if you have tried to work on some other really important things and you find yourself driving back to culture, if culture happens to be what seizes hold of your soul, you have to recognize that you will always be working in an area of displacement. There is always something decentered about the medium of culture, about language, textuality, and signification, which always escape and evades the attempt to link it, directly and immediately, with other structures. And yet, at the same time, the shadow the imprint, the trace, of those other formations, intertextuality of texts in their institutional positions, of text as sources of power, of textuality as a side of representation and resistance, all of those questions can never be erased from culture studies” (p. 1897).

Even when Cultural Studies tries to establish a theoretical framework it does not mean that there is a final closure. Cultural Studies ought to center its primary goal in the tensions. Stuart Hall mentions that scholars can do excellent intellectual work, but if they lose hold of the cultural tension, scholars will have lost the intellectual practice as politics, in which politics refers to policing. The critical element for Cultural Studies is the permanent tension, and it is mentioned by Stuart (cited in Leitch et. al, 2001) throughout the text both in the

British and the American context.

“Cultural studies has drawn the attention itself, not just because of its sometimes dazzling internal development, but because it holds theoretical and political questions in an ever irresolvable but permanent tension. It constantly allows the one to irritate, bother, and disturb the other, without insisting on some final theoretical closure” (p. 1898).

Cultural studies makes room for any struggle that relates political questions to permanent tension. Furthermore, scholars in the Cultural Studies field must recognize the tension, to see how much or how little they have done in this field. If scholars do not feel the real struggle of the marginalized people, they have lost their time.

Another key term that is very important in Cultural Studies is agency. This term is often found in literature in regard to a certain character having agency which is related to freedom of deciding for themselves. However, until what point someone can exercise agency? This term seems to be very attached to culture since culture is unstable as is this term. Agency and structures are intrinsically related. Hegemonic culture controls the cultural industry, this superstructure creates these utopian ideals of an agency. The industry creates a reality that seems as if people were exercising agency; however, this agency is controlled by counterhegemonic forces. So, is the agency of people shaping the structures or the cultural structures shaping the agency? The social structures in a society tell people how to exercise

their agency, their freedom to choose or do what a person desires, however, the social structures might provide a limited option where the individual has to pick so it seems that the person is exercising his/her agency, however this has been shaped by the social structures. A society needs rules in order to work collectively, in doing so they manipulate the agency of a person. On the other hand, when someone is aware of this type of structures, their belief might lead him/her to reject those social structures and exercise his/her freedom. However, the person is at risk of being left behind in a society. Emirbayer and Mische (1998) state that:

“Agency as the constructed engagement by actors of different structural environments, the temporal relational contexts of action, which, through the interplay of habit, imagination, and judgment, both reproduces and transforms those structures in interactive response to the problems posed by changing historical situations” (p. 970).

As can be observed, this term is a social construct. What is considered agency in one culture might not be considered as such in another as they are related to historical situations.

Now?, What does social study have to do with agency? here I explain the term of agency previously mentioned in this paper. Cultural Studies reveals this constructed term showing the struggle of people by accepting this or by being trapped in a structure. Cultural studies deconstructs this apparent

reality. This field also studies how the counterhegemonic passes this discourse through the cultural industry.

Orientalism is a term that cannot be forgotten in Cultural Studies. Orientalism can create tension between individuals in the same culture or at times in different ones. As Said defines this term as how the whole east is presented as one and confined culture. In other words, he explains that orientalism is a way of coming to terms with the Orient that is based upon the orient special place in the European Western experience. That is how the Orient is presented as an exotic culture by the west which romanticizes it without understanding it. Said (1978) mentions:

“It will be clear to the reader... that by Orientalism I mean several things, all of them, in my opinion, interdependent. The most readily accepted designation for Orientalism is an academic one, and indeed the label still serves in a number of academic institutions. Anyone who teaches, writes about, or researches the Orient--and this applies whether the person is an anthropologist, sociologist, historian, or philologist--either in its specific or its general aspects, is an Orientalist, and what he or she says or does is Orientalism” (p.10).

This can be contradictory, because at times people within the Cultural Studies field analyze a culture based on these stereotypes. This orientalism creates conflicts when analyzing a culture since it can give the idea of a conflict that does

not exist and has been based on this orientalism. Scholars in the Cultural Studies field need to be aware of this and try to understand cultures from their core and not from pre-created ideas of a certain culture.

It is noteworthy to mention that it seems that so many cultures accept this idea of orientalism which considers the western world superior. The cultural industry has become a supporter of these ideas, and people of a particular culture have accepted those concepts, it is in part because the hegemonic culture gets profits by selling this idea. The idea of allowing this orientalism in small communities to live in a society without confronting others. Nowadays, we are living in a society that passively accepts what the cultural industry sells us. It is here where Cultural Studies approaches its object of study, to show this problematic situation and how some cultures are seen as lower because of this idea.

Up to this point, I have discussed Cultural Studies, feminism, orientalism, historicism, and most importantly, tensions. What does tension mean? Cultural tension is a feeling that creates anxiety in people for not trusting in others, which might lead to violence. This conflict is not necessarily related to high and low culture, but rather has to do with religion, economy, gender, social class, power, race, among others. These tensions can be observed in groups from the same class or different groups. These constant conflicts that most marginalized people experience are the focus of social studies. Scholars in the Cultural Studies field study those conflicts and connect them to the larger political discourse.

In Cultural Studies, there is tension because it analyzes popular culture as an alienated culture but at the same time analyzes popular culture as an authentic expression. They pay attention to how the masses receive ideologies and practices from the hegemonic culture that reifies people in a society, while at the same time trying to show how popular culture can use the same weapon to revert this indoctrination. By doing so, the popular culture becomes a subject that uses its agency to fight this alienation. Affirming that popular culture exercises its agency is saying that it has an identity, and how this identity changes based on the social context. Stuart Hall (cited in Leitch et. al, 2001) admits that identity is unstable and is attached to the social context. There are and will always be tensions in this field and that is the central core of the discipline.

I have talked about social studies in a broader sense and the key concepts related to this field, but it was necessary to understand this field and also be aware of what is happening in literature to further compare and contrast the relationship between Cultural Studies and literature. Some universities have institutionalized this field by creating programs or even degrees in Cultural Studies; however, it seems that literature is very interested in approaching literary texts through Cultural Studies. It is often common that literary critics pay attention to popular culture and writing about music, soap operas and the most individual practices in a society. Why? Literature is a part of the culture, and it is a way to express ideas and, sometimes, literary texts help with the construction of nationhood. Literature focus on analyzing how people are seen or portrayed in cultural

texts (orientalism), sort of struggles, how ideologies work, how literature can transmit different discourses. Literature is interested in all the battles that society to which society is subject. It is here where we can find the differences between historicism, feminism, and gender studies. Literary theory will only analyze those struggles through literary texts. While sociologist or anthropologist study the culture through history, interviewing people, among others, Cultural Studies theory will solely rely on literary texts to see those issues. Cultural Studies theory will not only pay attention to how women were treated in society, but also pays attention to everything that shows how people suffer and how people enter in conflict with others within a culture.

Are there any shortcomings in cultural studies theory? I would say yes. Cultural study theory is analyzing popular culture from a different viewpoint. There is a plethora of analyses on culture, struggles, and society from academia. Is academia considered part of popular culture? No. Academia is part of the hegemonic culture, and they are analyzing struggles they might not have experienced. In this sense, they see popular culture from an orientalism viewpoint, based on their experience they examine a subject they are not a part of, or they do not fit in, as a result, this can be problematic. That is why Stuart Hall affirms that if people do not feel the pain or the struggle, they are not doing Cultural Studies. A person who decides to do Cultural Studies or analyze literary texts using Cultural Studies theory must feel the struggle, must want a change for these coercions.

How can one analyze a text using Cultural Studies theory? As I mentioned, literary artifacts might articulate, praise or

reinforce practices and ideologies; literary texts can transmit those social and political discourses directly or subliminally. As critics, one must pay attention to how certain texts reinforce cultural beliefs, who is being affected, how people are being treated, and why they have been manipulated/treated in a certain way. Furthermore, it pays attention to what kind of ideologies are transmitted, how social/ political context affects the way certain texts are presented.

Cultural studies theory allows critics to study cultures that have been unrepresented and to see what the real struggles of society are. This is possible by deconstructing the idea of culture and hegemony and analyzing in detail social behavior, social classes, social status, power, gender, industry, all those particular features that construct culture and the hegemony. By deconstructing these concepts, we can see the real struggles and tensions of society. Some have argued that critics are leaving aside the actual literary analyses and focusing on any aspect of society; for instance, they are analyzing Michael Jackson, soap operas, instead of what literature is: Cervantes, Shakespeare. However, the fact that someone uses Cultural Studies theory does not mean that scholars have stopped doing literary analyses; instead, these critics keep doing literary analyses, but they are going beyond what is simply presented in the literary artifacts by deconstructing those texts to further understand a culture.

References

- Beverly, J. (1992). Cultural Studies. *Latin American Literary Review*, vol. 20(40), 19-22. JSTOR, JSTOR, www.jstor.org/stable/20119618.

Emirbayer, M. and Mische, A. (1998). What Is Agency?. *American Journal of Sociology*, 103, (4), 962–1023. JSTOR, JSTOR, www.jstor.org/stable/10.1086/231294.

Leitch, V., William, E., Laurie A. F. (2001). *The Norton Anthology of Theory and Criticism*. 2nd Edition. N Y: W.W. Norton Co.

Lull, J. (1983). *Media, Communication, Culture: A Global Approach*. Wiley <https://books.google.com/books?id=X19YcgHDjbEC>.

Said, E. W. (1978). *Orientalism*. New York: Pantheon Books

Shoos, D. (1992). The Female Subject of Popular Culture. *Hypatia*, 7, (2), 215–226. JSTOR, JSTOR, www.jstor.org/stable/3810008.

Skurski, J. (1994). The Ambiguities of Authenticity in Latin America: Doña Bárbara and the Construction of National Identity. *Poetics Today*, 15, (4), 605–642. JSTOR, JSTOR, www.jstor.org/stable/1773103.

Storey, J. (2004). *Cultural Studies and the Study of Popular Culture*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Williams, R. (1989). *Resources of Hope*. London: Verso

Este artículo fue presentado a Entre Lenguas en marzo de 2020, revisado en septiembre de 2020 y aprobado definitivamente en septiembre de 2021.

Pérez, Teadira., y Sosa, Jesús.

**Pérez, Teadira es doctora en Educación de la Universidad de York, Inglaterra. Actualmente es Profesora temporal de la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. Es Profesora Jubilada de la Escuela de Idiomas Modernos de la Universidad de Los Andes. Investigadora del Centro de Investigaciones en Lenguas Extranjeras ULA, su correo electrónico es t_perez@javeriana.edu.co*

***Sosa C., Jesús M. es Magister Scientae en Enseñanza y Aprendizajes de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Los Andes. Es profesor adscrito a la Escuela de Idiomas y al Centro de Investigaciones en Lenguas Extranjeras de la Universidad de Los Andes, su correo electrónico es nlaenglishjesus@gmail.com*

Resumen

Los contextos actuales exigen que docentes y estudiantes se enfrenten a nuevas demandas con el advenimiento de la enseñanza remota como respuesta a la pandemia COVID-19, y requieren preparación para nuevos modelos educativos que hagan transición hacia una educación semipresencial en la cual logre optimizarse el trabajo realizado de forma presencial. El modelo de flipped classroom o aula de clase invertida ofrece una alternativa para los docentes que quieren incorporar activamente a sus estudiantes en la construcción de conocimientos, y a su vez hacer uso de las ventajas que la educación remota y presencial brindan al proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera en contextos de baja conectividad y recursos limitados. Es por ello que esta propuesta pedagógica tiene como propósito fundamental mostrar cómo, en estos contextos, el Aula de Clase Invertida puede surgir como una alternativa para dar continuidad al proceso de enseñanza/aprendizaje.

Palabras claves CALL, Aprendizaje Mixto, Aula invertida, innovación, educación, CALL de baja conectividad.

Aula de clase invertida en contextos de baja conectividad y recursos limitados

Abstract

Current contexts demand teachers and students to face new requirements with the advent of remote teaching in response to the COVID-19 pandemic, and require preparation for new educational models that make the transition to a blended education in which manage to optimize the work done in person. The flipped Classroom approach offers an alternative for teachers who want to actively incorporate their students in the construction of knowledge, and at the same time, make use of the advantages that remote and face-to-face education provide to the teaching and learning process of English as a Foreign Language in contexts of low connectivity and limited resources. This pedagogical proposal has as its fundamental purpose to show how, in these contexts, the Flipped Classroom can emerge as an alternative to give continuity to the teaching and learning process.

Key words CALL, Blended Learning, Flipped classroom, innovation, education, Low-connectivity CALL.

Introducción

En la actualidad, educadores alrededor del mundo están tratando de darle la vuelta al modelo de enseñanza tradicional centrado en el docente con la finalidad de implementar nuevas alternativas que permitan involucrar más a los estudiantes y prepararlos para enfrentar el campo laboral con éxito. En esta búsqueda por parte de los docentes preocupados porque sus estudiantes aprendan y desarrollen destrezas que los empoderen a analizar críticamente el contenido y a implementarlo a través de distintas actividades dinámicas e interactivas en el aula, surge el modelo de aula de clase invertida. Este modelo se centra en el estudiante y permite que el docente traslade una parte de la instrucción directa fuera del aula, para aprovechar el tiempo en la clase con la finalidad de maximizar las interacciones uno a uno entre profesores/estudiantes y estudiantes/estudiantes. Este tipo de modelo apoya al docente y le permite acercarse más a sus estudiantes, proporcionarles una atención más personalizada y una retroalimentación derivada de las dudas o preguntas que traen al aula de clase una vez que el contenido ha sido revisado, analizado, y principalmente, contextualizado. Este trabajo se centra en mostrar en qué consiste el modelo de aula de clase invertida, los fundamentos teóricos en que se sustenta, la integración del modelo al aula a un contexto de baja conectividad y de recursos limitados, sus beneficios y algunas recomendaciones para docentes que quieran integrar este modelo a su contexto pedagógico.

Algunas consideraciones teóricas

El modelo del flipped classroom o Aula Invertida (AI) ofrece un enfoque integral para promover el compromiso, la autonomía y la integración de los estudiantes al proceso de enseñanza/aprendizaje de manera que el docente ofrezca un aprendizaje más individualizado. Este modelo es una propuesta pedagógica e innovadora que está siendo utilizada en distintos niveles educativos con la finalidad de responder a las necesidades específicas de grupos de estudiantes que necesitan un aprendizaje más personalizado que los guíe en el proceso de construcción de conocimientos fuera y dentro del aula de manera que se conviertan en estudiantes autónomos capaces de identificar sus problemas y proponer soluciones.

El término, aula invertida (AI), originalmente acuñado por Lage, Platt y Treglia (2012) y su utilización, en áreas específicas del conocimiento, hace referencia al acercamiento que tiene el docente, previo a la clase, para tratar temas específicos con ayuda de materiales multimedia. El aula invertida, según los planteamientos de Talbert (2012), tiene como propósito invertir los momentos y roles de la enseñanza tradicional de manera que el estudiante, a través de herramientas multimedia, tenga acceso a la información y las actividades prácticas puedan ejecutarse en el aula basadas en métodos interactivos de trabajo colaborativo (como resolución de problemas o proyectos).

Otros dan este crédito a Bergman y Sams, quienes comenzaron a grabar contenido a través videos y screencasts para que sus estudiantes no perdieran clases por asistir a eventos deportivos y pudieran tener acceso al contenido fuera del aula. El flipped classroom, generalmente atribuido

a los profesores Bergman y Sams del Instituto de Colorado USA, literalmente puede ser entendido como “dar la vuelta a la clase”, “una clase al revés” o “aula de clase invertida”. El flipped classroom sirve para definir un modelo innovador que en esencia consiste en que las actividades que antes se hacían en la clase ahora se hacen fuera de la clase, y viceversa (Bergman y Sams, 2012).

El Flipped Learning Network (Red de Aprendizaje Invertido) ha sistematizado el modelo de flipped classroom de manera que pueda haber un consenso en su implementación en el aula. El flipped classroom, tal y como se señala en esta Red de Aprendizaje Invertido, es considerado como un enfoque pedagógico en que la instrucción directa se realiza fuera del aula y el tiempo presencial se utiliza para el desarrollo de actividades de aprendizaje significativo y personalizado (Flipped Learning Network, 2012).

De acuerdo al Flipped Learning Network (2012), los cuatro pilares fundamentales del modelo de flipped classroom para que el aprendizaje invertido ocurra se centran en:

1. **Entorno flexible de aprendizaje - El aprendizaje invertido requiere de entornos flexibles** de aprendizaje de manera que se ajusten a los distintos modos de aprendizaje (trabajo en grupo, trabajo individual, investigación, tareas y evaluación), y los estudiantes pueden tomar decisiones relacionadas con cuándo y dónde aprender.
2. **Cultura de aprendizaje - el aprendizaje invertido requiere un cambio en la cultura de aprendizaje** de manera que la clase se centre en el estudiante y el aula de clase provee al estudiante oportunidades para explorar los temas en

profundidad y debatirlos. Los estudiantes están activamente involucrados en la construcción de conocimientos a través de la participación e interacción activa con sus pares y el docente de manera que puedan monitorear su proceso de enseñanza/aprendizaje.

3. **Contenido intencional - el aprendizaje invertido requiere de un contenido intencional** de manera que puedan maximizar el tiempo en el aula y adoptar varios métodos en el aula como estrategias de aprendizaje activo, basado en problemas, basado en tareas, basado en trabajo en pares, dependiendo de la asignatura que se esté enseñando y el nivel de los estudiantes.
4. **Educador profesionalmente formado - el aprendizaje invertido requiere de docentes formados** en el área de contenido y con destrezas tecnológicas para entender que el uso de vídeo u otros recursos didácticos electrónicos no reemplazarán su función. El docente debe estar preparado para observar continuamente a sus estudiantes fuera y dentro del aula de clase de manera que pueda darles retroalimentación oportuna.

Personalizar el proceso de enseñanza/aprendizaje y dar respuesta y retroalimentación adecuada a los estudiantes requiere cada vez de un mayor esfuerzo por parte del docente. Sin embargo, el aula invertida permite establecer “un marco que garantice que los estudiantes reciban una atención personalizada adaptada a sus necesidades individuales” (Bergmann y Sams, 2012, p.6). La personalización del aprendizaje se observa claramente en el Manifiesto de Aula Inversa, propuesto por Bergmann y Sams (2012) y otros profesores,

al exponer que una de las ventajas del Flipped Mastery Class consiste en que cada estudiante aprenda a su propio ritmo y que el docente, a su vez, facilite el aprendizaje atendiendo las necesidades individuales de los estudiantes.

Los estudiantes, a través de esta metodología, ven facilitado su aprendizaje ya que mediante su participación activa dentro del aula pueden resolver dudas y sentirse apoyados por el docente y sus pares. El docente, a su vez, puede observar de manera directa el trabajo de los estudiantes y atender sus necesidades de forma más cercana y personal. Asimismo, el docente cuenta con la oportunidad de realizar prácticas de clases más contextualizadas de acuerdo con las necesidades reales de sus grupos de estudiantes, y sin limitarse a la que los ejemplos de clase tradicionales pudiesen ofrecer.

Esta perspectiva es cónsona con la visión constructivista de la educación que postula que el conocimiento no se transmite, son los estudiantes quienes construyen convirtiéndose así en parte central del aprendizaje (Weimer, 2013). El aula de clase invertida también fomenta la curiosidad y el trabajo colaborativo de los estudiantes y es a partir de estas interacciones que logran aplicar el conocimiento (Brooks y Brooks, 1999). Tomando en consideración las premisas teóricas constructivistas del aprendizaje, se presentan a continuación algunos criterios pedagógicos para la implementación del modelo del flipped classroom:

- **El aprendizaje es personalizado** puesto que el contenido y la interacción se genera tomando en consideración las necesidades de los estudiantes.
- **El conocimiento se construye a**

través de la selección (información relevante), **organización** (estructurar la información seleccionada) e **integración** (conexión entre la nueva información y el conocimiento previo de los estudiantes) **de la información.**

- **El docente es un mediador y facilitador** del proceso de enseñanza/aprendizaje y promueve actividades que favorezcan la **interacción y el trabajo colaborativo dentro y fuera del aula.**
- **El estudiante se convierte en un participante activo**, responsable y autónomo de su propio aprendizaje.
- La relación entre el docente y los estudiantes **mejora y fomenta el aprendizaje y la retroalimentación personalizada.**
- **El contenido debe ser significativo y relevante** para los estudiantes de manera que se sientan motivados y dispuestos a participar de manera activa en el proceso de enseñanza/aprendizaje.
- **Las actividades se diseñan de manera que se integren coherentemente a los procesos que se llevan a cabo fuera del aula y que promuevan la interacción y el trabajo colaborativo dentro del aula.**
- **El diseño de las actividades sigue una metodología particular – antes de la clase, durante la clase y después de la clase** que facilitan el proceso de construcción de conocimientos y la interacción con el docente y los estudiantes.
- La evaluación es **formativa** y se promueve la **autoevaluación y la coevaluación** (Bergmann y Sams 2012; González y St. Louis, 2012).

Una vez revisados estos criterios pedagógicos que permiten entender los fundamentos en los que se basa el modelo

a aula invertida, se presenta un recorrido de las funciones que deben cumplir el tutor que desea voltear el aula en su práctica pedagógica y otorgarles a los estudiantes un rol más protagónico.

Funciones del tutor y del estudiante en el aula de clase invertida

El modelo de flipped classroom requiere necesariamente que el docente cambie su rol y se convierta en un acompañante cognitivo – facilitador de conocimientos que guíe y oriente a los alumnos en la construcción de conocimientos y en el desarrollo de competencias. El estudiante, a su vez, constituye la parte central del proceso de enseñanza/aprendizaje – adquiere un rol activo y se responsabiliza de su propio aprendizaje (García-Barrera, 2013). En el aula de clase invertida se le da protagonismo al estudiante – se toman en consideración sus necesidades, conocimiento previo, ideas, opiniones y así van apropiándose de su proceso de enseñanza/aprendizaje y el docente deja de ser el centro de la clase – se convierte en un mediador cercano que orienta a los estudiantes de manera individualizada y también fomenta la interacción. Este modelo conlleva a que los estudiantes desarrollen sus habilidades de pensamiento crítico – la dinámica de la clase permite que los estudiantes reflexionen sobre el contenido propuesto por el docente y aprovechan la presencia física para compartir y discutir estas reflexiones con sus compañeros y el docente.

Bergmann y Sams (2012) resaltan que los estudiantes son responsables de su aprendizaje a través del uso de los materiales que están disponibles en línea, de hacer a los docentes las preguntas necesarias relacionadas con los contenidos, de

completar las actividades en clase y de cumplir con todas las actividades dentro y fuera de la clase. También es importante seguir las recomendaciones proporcionadas por el docente guía, así como tomar decisiones en torno a quién integrará su grupo para el trabajo colaborativo. El rol del tutor y de los estudiantes en la implementación del aula de clase invertida es fundamental puesto que esta nueva e innovadora manera de organizar el aula y facilitar el aprendizaje requieren de un compromiso mutuo: el docente se constituye en un organizador y mediador en el encuentro del alumno con el conocimiento y lo ayuda a aprender partiendo del conocimiento que el educador tenga de las necesidades de sus estudiantes. Estos aspectos conllevan a que la planificación y la integración del aula de clase invertida sean efectivas.

Etapas de desarrollo del Aula de Clase Invertida

De acuerdo a Bergmann y Sams (2012), existen tres etapas esenciales mediante las cuales se da la inversión de un aula de clases:

Primera etapa (preparación previa a la clase)

Durante la primera etapa, los estudiantes preparan el contenido de clase, esto a través de la instrucción directa que es impartida por el docente a través del material audiovisual en los espacios individuales de los hogares de cada estudiante. Para esta etapa, el docente ha preparado previamente materiales como infografías, videos, grabaciones de pantallas, vodcasts, entre otros, y los ha compartido entre los estudiantes por vía electrónica, a través de una plataforma o servicio de alojamiento,

CDs o dispositivos de almacenamiento portátil en caso de que los estudiantes presenten problemas de conexión.

En el caso de los videos, que es el recurso mayormente utilizado, existe una vasta cantidad de videos disponibles en servidores como Youtube, Teachers Tube y TedEd en caso de que el docente no tenga el conocimiento suficiente para crearlos. El docente puede hacer uso de esos recursos tecnológicos disponibles sin fines comerciales otorgando los créditos correspondientes y convirtiéndose en curador de contenidos.

El estudiante recibe la instrucción directa a través de estos materiales, y es importante que haya una actividad previa a la clase (preguntas de reflexión, quizzes en línea, preguntas de desarrollo, preparar material para la clase, entre otras). Estas actividades previas aseguran que el estudiante haya revisado el material y que pueda aplicar los conocimientos en las actividades de clase y resolver dudas con la ayuda del docente.

Segunda etapa (durante la clase)

Como parte de la segunda etapa, el docente hace un breve repaso del contenido para clarificar conceptos y dudas, y el tiempo de clase es dedicado a realizar actividades que estimulen la interacción entre los estudiantes de manera que puedan aplicar los conocimientos construidos previamente e incluso adaptarlos a su propio contexto.

Al haber más tiempo para la aplicación de conocimientos, en la clase el docente guía a los estudiantes y los ayuda al proveer retroalimentación personalizada, haciendo un mejor uso del tiempo en las sesiones presenciales. En este respecto, Bergmann y Sams (2012) establecen que,

si una gran parte de los estudiantes tienen la misma duda sobre el material utilizado previo a la clase, esto implica que hay un problema con el material y que el mismo debe ser evaluado, reestructurado, y creado nuevamente para evitar esas fallas.

Tercera etapa (seguimiento posterior a la clase)

Finalmente, en la tercera etapa, los estudiantes pueden volver a revisar el material y hacer conexiones con lo aprendido en clase, para así enfocarse en los aspectos que necesiten mayor atención. Asimismo, a través de la interacción en línea se pueden hacer actividades de seguimiento para afianzar los conocimientos.

El flipped classroom ciertamente permite ahorrar tiempo en las explicaciones de los contenidos, pero su importancia reside en el hecho de que esta modalidad proporciona la oportunidad de solucionar los problemas in situ, prestando mayor atención a las necesidades de los estudiantes.

Integración del aula de clase invertida al aula de clase en contextos de baja conectividad y recursos limitados

La integración del aula invertida no exige un modelo único y el docente puede reinventarse tomando en consideración su contexto inmediato y las necesidades de los estudiantes. La implementación del modelo de flipped classroom requiere de una planificación y organización de manera que facilite la construcción de conocimiento por parte de los estudiantes con la orientación y la retroalimentación oportuna del docente. Es así como es importante tomar decisiones que conlleven a la puesta en práctica del modelo de aula invertida en cualquier contexto educativo:

- **Análisis de necesidades:** El docente debe hacer un análisis de necesidades que le permita entender a sus estudiantes y sus distintos estilos de aprendizaje.
- **Selección del tema:** El docente debe elegir el tema que va a desarrollar y definir los objetivos de aprendizaje y las competencias que deben desarrollar los estudiantes.
- **Búsqueda de ideas:** El docente debe buscar ideas, vídeos u otros recursos que lo ayuden a despertar la curiosidad de los estudiantes desde el principio y que los motive a aprender.
- **Planificar las sesiones:** El docente debe planificar las actividades que llevará a cabo el estudiante antes, durante, después de la clase de manera que se facilite el proceso de construcción de significados.
- **Preparación de materiales:** El docente debe preparar los materiales que servirán a los alumnos para familiarizarse con los principales conceptos del tema.
- **Elaboración de contenidos propios:** El docente puede elaborar sus propios contenidos o seleccionar distintos materiales y recursos para que los estudiantes revisen los principales conocimientos del tema desde casa de esta manera el docente se convertirá en curador y creador de contenidos intencionales para sus estudiantes.
Actividades de autoevaluación: El docente puede elaborar una actividad autoevaluada de manera que pueda comprobar si los estudiantes han visualizado, leído y comprendido los materiales.
- **Visualización y lectura de materiales en casa:** El docente pide a los estudiantes que accedan, analicen y preparen el tema en casa y que completen el cuestionario de control y que anoten y compartan todas sus dudas.
- **Diseño de las sesiones de clase:** El docente planifica las sesiones y prepara los materiales en función de las dudas de los alumnos.
- **Actividades grupales e individuales:** El docente desarrolla y selecciona actividades individuales y grupales de distintos niveles para atender la diversidad de la clase; y actividades colaborativas que exijan a los alumnos un aprendizaje activo.
- **Resolución de dudas:** El docente dedica los primeros minutos de clase a repasar el cuestionario enviado a los alumnos y despejar sus dudas. Utiliza distintos materiales para favorecer la comprensión de los conceptos y fomenta la participación en el aula.
- **Actividades de consolidación:** El docente consolida los conceptos adquiridos mediante la realización de actividades.
- **Trabajo colaborativo:** El docente dedica una o varias sesiones al trabajo colaborativo, y reta a tus alumnos a resolver un problema, elaborar un proyecto, aprender a través de la experimentación, participar en un debate o realizar una investigación.
- **Aprendizaje fuera del aula:** El docente anima a los estudiantes a trabajar en equipo más allá de las paredes del aula a través de entornos colaborativos.
- **Revisión y repaso:** El docente revisa el trabajo realizado por los estudiantes y lo comparte con toda la clase. Anima a los estudiantes a explicar lo que han aprendido y cuál ha sido su experiencia.

Después, dedica unos minutos a resolver las dudas que puedan quedar.

- **Evaluación y autoevaluación:** El docente evalúa el trabajo de los estudiantes mediante una rúbrica donde figuren los objetivos cognitivos y competenciales definidos al principio. Puede compartir dicha rúbrica con los estudiantes y animarles a que se autoevalúen, y evalúen a sus compañeros. Les ayudará a desarrollar su espíritu de autocritica y reflexionar sobre sus fallos o errores.

Vemos entonces como a través del aula de clase invertida, como ya se ha mencionado, se maximiza el tiempo de clases para responder preguntas específicas basadas en el contenido, prácticas guiadas y de interacción estudiante-docente y estudiante-estudiante.

González y St. Louis (2012) toman en cuenta dos grandes aspectos al momento de definir un contexto de “baja tecnología”: El primer aspecto está relacionado con las limitaciones físicas de acceso a la tecnología. En esta categoría se incluyen elementos como falta de computadores para los estudiantes, falta de infraestructura para una conexión adecuada, y resistencia por parte de las autoridades hacia el uso de la tecnología. El segundo aspecto está relacionado con las limitaciones humanas. Esta categoría se divide en tres subcategorías: profesores inexpertos que ponen en práctica las TIC sin saber realmente como hacerlo, profesores sin disposición a utilizar las TIC como parte de su programa de clases, y estudiantes sin disposición a utilizar las TIC así posean la infraestructura necesaria. Para esto, González y St. Louis (2012) y Bergmann (2016) desarrollan una serie de consejos

para docentes que se enfrenten a este tipo de situaciones:

González y St. Louis (2012) proponen una serie de prácticas que pudiesen tomarse en cuenta al momento de utilizar la tecnología en este tipo de contextos. Los autores proponen el uso de blogs para que, en grupos, los estudiantes hagan publicaciones semanales y puedan comentar las de sus compañeros. El trabajo en grupos y el tener un grupo publicando el contenido a la vez permitiría que todos los estudiantes estén involucrados en la clase, a la vez que permitiría que aquellos con problemas de conexión específicos no sientan la presión de tener que estar conectados constantemente. Los autores también sugieren que los videos y audios a ser utilizados en clase sean descargados por el docente para así no depender de conexión a internet en el aula de clases.

Bergmann (2016) enfoca sus sugerencias hacia la distribución del contenido a los estudiantes. El autor sugiere que se pueden utilizar memorias portátiles (como pendrives) para distribuir los contenidos, o grabar los mismos en discos como CDs y DVDs para distribuirlos fácilmente a los estudiantes. Bergmann (2016) también resalta que, en su mayoría, los estudiantes utilizan dispositivos como teléfonos celulares, reproductores de MP4, e incluso iPods, lo cual también representa una oportunidad para utilizarlos en la distribución de contenidos. Finalmente, el autor sugiere que para las actividades propias relativas a la interacción con los videos (propia de la modalidad de Aula de Clase Invertida) el docente pida a los estudiantes que tomen notas y las lleven a clase, y que sean esas notas las que se tomen en cuenta para esta evaluación.

Tanto González y St. Louis (2012) como Bergmann (2016) concuerdan en que no es la cantidad de elementos digitales que se incluyen, ni el uso de las herramientas más modernas, sino la calidad en el uso y aprovechamiento de las mismas que estén a disposición lo que marcará la diferencia para una exitosa integración del medio digital. Esto refuerza la idea de autores como Pérez (2008) y Gamboa (2013) quienes expresan que la tarea de incorporar la tecnología a las aulas de clase es una tarea pedagógica mucho más que tecnológica.

No existe ninguna duda que el modelo de flipped classroom tiene implicaciones más valiosas que crear y poner a disposición de los alumnos vídeos. Es importante que el docente que haya decidido implementar el modelo planifique todas las sesiones tomando en consideración las actividades didácticas y los objetivos que quiere alcanzar con ellas.

Es importante, tal como lo señalan Bergmann y Sams (2012), evitar la improvisación, establecer objetivos claros de aprendizaje, planificar actividades interesantes de aprendizaje que se lleven a cabo en clase y elaborar varias versiones de actividades de evaluación formativa para que los estudiantes puedan demostrar dominio de los objetivos de aprendizaje. Estos autores señalan que una unidad didáctica fundamentada en el modelo del flipped classroom debe contar con una planificación global de manera que los estudiantes reconozcan los objetivos de aprendizaje, los medios que emplearán, los procedimientos que se aplicarán y las estrategias educativas con sus actividades que se diseñaran para garantizar la coherencia necesaria en el proceso de enseñanza/aprendizaje que se llevará a cabo

en el aula de clase invertida (Bergmann y Sams, 2012).

Beneficios del aula de clase invertida

Los docentes que han utilizado el aula de clase invertida en sus contextos educativos han coincidido en que la implementación de este modelo resulta ventajosa puesto que:

- Permite que el contenido sea compartido y analizado antes de la clase presencial de manera que el tiempo de la clase se dedique a profundizar los temas y solucionar las dudas y de esta manera se maximiza el tiempo de la clase presencial.
- Fomenta la participación de los estudiantes puesto que el análisis previo del contenido les permite comprender mejor los temas y sentirse más seguros en el momento de aportar sus ideas.
- Provee a los docentes la oportunidad de que la clase sea más abierta puesto que los vídeos están disponibles en línea y los estudiantes tienen acceso continuo al contenido y pueden revisarlos en el momento que puedan y a su ritmo.
- Fomenta el trabajo en equipo y la interacción docente-estudiante y estudiante-estudiante puesto que las actividades en el aula se centran en la profundización y aplicación del conocimiento.
- Aporta un aprendizaje más personalizado puesto que el hecho de que los estudiantes preparen el contenido fuera del aula hace que el docente se centre, durante las sesiones presenciales, a aclarar las dudas y a proporcionar una retroalimentación que deriva de esas inquietudes.
- Desarrolla las habilidades del

pensamiento crítico de los estudiantes debido a que tienen un rol protagónico al tener que analizar el contenido y discutirlo en el aula de clase.

- Mejora el rendimiento de los estudiantes puesto que el hecho de tener que preparar el contenido antes de la clase y que tengan que participar activamente en el aula facilita el desarrollo de la autonomía de manera que los estudiantes puedan monitorear su proceso de enseñanza/aprendizaje.
- Fomenta el desarrollo de competencias digitales de los estudiantes a través del uso de las herramientas tecnológicas que se seleccionan para la implementación del aula de clase invertida.
- Permite ser aplicada en contextos de baja tecnología con la selección de las herramientas tecnológicas adecuadas a estos contextos y el desarrollo de actividades que promuevan la construcción de conocimientos mediante el trabajo colaborativo (Bergmann y Sams 2012; González y St. Louis, 2012).

La experiencia obtenida en el estudio e implementación del aula de clase invertida en contextos educativos específicos lleva a proponer algunas recomendaciones para aquellos docentes interesados en integrar este modelo a su práctica pedagógica.

Recomendaciones para los docentes que deseen implementar el modelo de clase invertida

Las recomendaciones que se presentan a continuación derivan del acercamiento con los fundamentos teóricos en los que se basa el aula de clase invertida y la experticia que se ha desarrollado con

la integración del modelo en contextos educativos específicos. Es por ello que los docentes que deseen implementar este modelo a su aula y voltearla deberían:

- Programar actividades y desarrollar en los estudiantes de forma expresa contenido relacionado con la alfabetización digital, de manera que puedan sacar un mejor provecho al uso de la tecnología de forma académica.
 - Conocer las premisas teóricas que fundamentan el modelo de aula invertida de manera que tengan un conocimiento amplio de cómo se desarrolla el contenido, se enseña y se aprende a través de la implementación de este modelo.
- Entender el proceso de implementación del modelo de aula invertida, las distintas etapas y actividades que pueden desarrollarse dentro y fuera del aula.
- Elegir un ambiente digital que sea de fácil entendimiento para los estudiantes e informar a los mismos desde un inicio cómo trabajar y qué se espera de ellos en el plano digital.
- Revisar estudios de casos de implementación del modelo de aula invertida en contextos educativos relacionados con el área o temas que el docente desea invertir.
- Analizar las necesidades de los estudiantes y del contexto socio-educativo con miras a tomar decisiones relacionadas con los temas que se pueden invertir y con qué propósito y que herramientas tecnológicas se pueden utilizar.
- Decidir cuáles son los temas que se desean invertir tomando en consideración las limitaciones de tiempo

y conexión que podrían presentarse tanto a los estudiantes como al docente al momento de llevar a cabo las actividades.

- Localizar y seleccionar contenido para distribuirlo entre tus estudiantes: Existen páginas como Youtube, Teacher Tube, TedEd y muchas herramientas gratuitas 2.0 en las cuales se puede conseguir mucho contenido multimedia para utilizar con tus estudiantes.
 - Desarrollar contenido propio tomando en consideración los temas y el propósito de los temas que se desean invertir con herramientas como EdPuzzle.
 - Establecer una comunidad digital para compartir el contenido: una vez realizado el análisis de la audiencia, elegir la red que mejor se adapte a las necesidades del grupo y a los contenidos que serán desarrollados.
 - Distribuir y recolectar digitalmente: no es la cantidad, sino la calidad de la información que se pueda transmitir con las herramientas que se elijan.
 - Enseñar a los estudiantes a cómo trabajar con el contenido: puede pedirles que reflexionen, respondan a una pregunta, completen una encuesta, preparen un punto del tema, busquen ejemplos, tomen un quiz o realicen cualquier otra actividad que les permita comenzar a poner en práctica este conocimiento y llevar las dudas para la clase.
 - Proporcionar actividades significativas y motivadoras como la resolución de problemas en clase para que tus estudiantes tengan la posibilidad de aplicar el contenido con el que trabajaron previamente. Estas actividades deben abarcar distintos tipos de aprendizaje.
- Tomar en cuenta el tiempo que abarca el desarrollo de las actividades, antes, durante y después de las mismas. No solo para el docente, también para los estudiantes que formarán parte de las mismas.
 - Estimular la interacción y el trabajo colaborativo, de manera que los estudiantes puedan interactuar y construir conocimientos en conjunto. Asimismo, el docente debería convertirse en un guía y un mediador que permite que sus estudiantes sean el centro del proceso de enseñanza/aprendizaje.
 - Estimular el uso de marcadores y la curación de contenido: de esta forma, se estimulará el pensamiento crítico y la autonomía en los estudiantes.
 - Pedir retroalimentación a los estudiantes: de esta forma podrá saber cuáles fueron los puntos más fuertes del proceso y en cuáles se debe prestar más atención o fortalecer algún detalle. Estos comentarios permitirán hacer cambios y mejorar para el momento en el que se trabaje con un nuevo grupo.

Conclusiones

El modelo de aula invertida ofrece a docentes y a estudiantes una metodología coherente, fundamentada en el aprendizaje personalizado y las premisas teóricas que derivan del socioconstructivismo, que permite dar respuesta a las necesidades reales de los estudiantes en distintos contextos educativos. Este modelo, con la ayuda de las TIC, ha contribuido a transformar la visión tradicional del aula de clase puesto que las actividades dedicadas a la presentación y análisis del contenido son trasladadas a espacios fuera del aula y el aula de clase, en

consecuencia, se convierte en un espacio para construir conocimientos y llevar a cabo actividades que verdaderamente conlleven al aprendizaje y aplicación del conocimiento como resolución de problemas, debates, trabajo en pares o grupos, entre otros. Invertir el aula va más allá de cambiar los espacios donde se llevan a cabo las actividades, el aula de clase invertida implica una transformación verdadera de la función del docente para otorgar protagonismo al estudiante y empoderarlo para que su experiencia de aprendizaje le permita formarse en un área determinada y a desarrollar destrezas para que tenga éxito en su vida profesional

En un plano más práctico, los estudiantes constantemente toman decisiones basadas en fundamentos lógicos. Comentan, escriben, discuten, argumentan, dan retroalimentación y realizan búsquedas con sus dispositivos móviles en sus actividades del día a día. Esto representa un gran potencial para realizar prácticas con estos dispositivos y utilizarlos como puente al mundo académico a través del aula de clase invertida. Para ello, el acompañamiento docente es fundamental, al igual que desarrollo de nociones como la alfabetización digital.

Referencias

- Bergmann, J. [Jon Bergmann] (2016). (19/08/2016). How to Flip Your Class for Students with Little Access [archivo de video]. Recuperado el 15 de marzo de 2021 de: <https://www.youtube.com/watch?v=HzqBkc2RMw8>
- Bergmann, J. y Sams, A. (2012). Flip your classroom. Reach every students in every class every day. Eugene, OR: International Society of Technology in Education.
- Brooks, J.G. y Brooks, M.G. (1999). In search of understanding: The case for constructivist classrooms. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Díaz Barriga F. y Hernández G., (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista. Mc Graw-Hill: México, 465p.
- Gamboa, Y. (2013). La tutorial virtual, quehaceres para el buen desempeño. EDUTECH 2013 (versión online). Recuperado el 27 de septiembre de 2014 de: http://edutech2013.ac.cr/memoria/ponencias/yaha_80.pdf
- García – Barrera, A. (2013). El aula inversa. Cambiando la respuesta a las necesidades de los estudiantes. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación en España, 19. Disponible en: https://www.academia.edu/5473445/El_aula_inversa_cambiando_la_respuesta_a_las_necesidades_de_los_estudiantes
- González, D. y St. Louis R. (2012). CALL in low contexts. En M. Thomas, H. Reinders, y M. Warschauer, (Eds.), Contemporary computer-assisted language learning. A&C Black.
- Lage, M. J., Platt, G. T., & Treglia, M. (2000). Inverting the classroom:

A gateway to creating an inclusive learning environment. *The Journal of Economic Education*, 31, 30-43.

Pérez, T. (2008) ¿Dónde se encuentran las teorías de ASL y las prácticas de ALAC? *Revista Entre Lenguas*, 13 (1), 85-105.

Santiago, R. (s.f.). Entrevista a Raúl Santiago Campión. [Blog post]. Disponible en: <http://www.centrocp.com/entrevista-raul-santiago-campion/>

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.

Talbert, (2012). Inverted classroom. *Colleagues*, 9 (1). Disponible en: <http://scholarworks.gvsu.edu/colleagues/vol9/iss1/7>

The Flipped Learning Network. (2014). Definition of Flipped learning. Disponible en: <https://flippedlearning.org/definition-of-flipped-learning/>

Weimer, M. (2013). *Learner-centered teaching: Five key changes to practice*. San Francisco: Jossey-Bass.

Este artículo fue presentado a Entre Lenguas en septiembre de 2021, revisado en octubre de 2021 y aprobado definitivamente en noviembre de 2021.

ENTRE LENGUAS

Revista del Centro de Investigaciones
en Lenguas Extranjeras - CILE
Universidad de Los Andes

Entre Lenguas. N° 21 Edición Especial Ene. 2020 - Dic. 2021

ISSN 1316-7189 / ISSN Electrónico 2244-8799

Just a Glance

Just a Glance

“On Intention”

The intention is participation in the space of the place in which the event will occur. The attraction is there before the event, as the lepton arrives before the feeling that it carries.

The quality of time varies in the space. Mythical time, the potential for the teller to tell and for the told to be ordered as it arrives from the chaos that is its Matrix, is an available presence.

Chronological or physical time is a function of Earth turning on an axis. The velocity of Earth time varies with the distance from the heat equator. At both poles, North and South, the velocity is close to zero. The magnetic pole, the North Pole, has one time quality, the South Pole may be designated as Ultima Thule, and has another. It has been called the end of the Earth.

All of the above mentioned physical times pertain to physical objects in three dimensions (3D). Two dimensional objects (2D) such as geometrical triangles, take up no space, so they are invisible, although they have qualitative and quantitative presence.

Surfaces and solids are measurable as contained earth, or water, or air. But the wind is not measurable as uncontained air, and the surfaces of flames such as those that consume forests have no measurable surfaces. Sunstorms defy measure.

Reflected light such as moonlight, or light used in phase microscopy is measurable, though moonlight, other than that admitted

into a shutter or a computer, cannot be contained. Moons shine throughout whole solar systems.

Future physical light is anticipated in the imagination which is collective, in that communication by definition requires at least one other entity, be it a grain of sand, or an embodied spirit to serve as object.

Logos is knowledge. Its element is fire burning in the heart of soul. This cold blue flame of desire burns in the watery soul. It may dim as do all autonomous beings, but it always returns as does logos.

Soul is water which having no vessel to contain it runs under the earth and to sea. Any molecule of water evaporated from a surface rises into the air and forms clouds. The clouds are soul containers. Fog is soul with a varying density. Concentrated, fog falls as raindrops. Each drop is a bounded molecule of soul.

In the salt beds by the seaside the sun evaporates the water. Salt crystals are square or rectangular so that salt in solution carries the power of four. This potential will emerge unless the water is poisoned by acids or bases, or else by electrolysis or by a beam such as a laser. A particle which is the result of bombardment such as a microwave particle becomes what is known as irrational since its symmetry in physical nature is destroyed.

Despite the irrationality of all plane circles in 2D that take up no space and are invisible, along with the companion irrationality of all spheres of whatever size in 3D, the flame of knowledge continues immeasurable.

Alastair Beattie es Masters of Fine Arts de la University of Massachusetts. Es profesor titular jubilado activo de literatura Norteamericana de la Universidad de Los Andes, su correo electronico es beattie99@gmail.com

ENTRE LENGUAS

Revista del Centro de Investigaciones
en Lenguas Extranjeras - CILE
Universidad de Los Andes

Entre Lenguas. N° 21 Edición Especial Ene. 2020 - Dic. 2021

ISSN 1316-7189 / ISSN Electrónico 2244-8799

Reseña

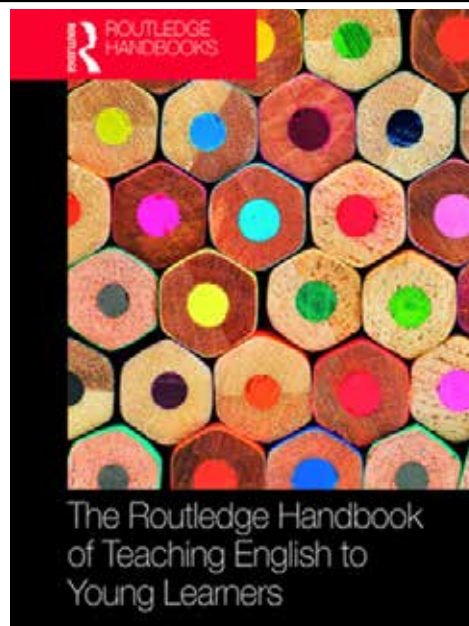
Reseña

The Routledge Handbook of Teaching English to Young Learners

Sue Garton and Fiona Copland
Editors
Routledge
2019, 526 pages

Research in primary-level English Language Teaching has not been widespread despite the increasing number of countries which are either considering or have brought the starting age of English to lower grades in State or Public education. This new publication by Routledge is a welcome resource for anyone interested in the teaching and learning of English in the State sector. With thirty-two (32) chapters from international scholars from East Africa, France, Japan, Mexico, the South Pacific, the USA and the UK, the areas covered include second language acquisition, discourse analysis, pedagogy and technology.

Understanding the macro issues of why Ministries of Education make decisions to introduce English at increasingly young ages are important. Decisions are often made hastily without a proper implementation plan. The 'earlier the better' brigade have done a good job in focusing on how children learn their own language without any or much effort and have applied this to second language learning without any evidence. Many countries employ teachers without either adequate English language proficiency or language methodology training to teach expecting the 'miracle' of the earlier the better to happen. It doesn't! Language learning, even for first language learners depends on unique conditions which are not replicable in a classroom.



This publication will give you insights into the multiple contexts of learning English and how multilingualism in primary schools should be embraced. Young learner pedagogy for fostering young learners' listening and speaking skills is covered by Kirkgoz from their research in Turkey, whilst Shin and Crandall cover the reading and writing from a publisher's perspective.

Technology and the young learner curriculum are covered using motivating concepts such as gaming from research in Japan, mobile learning in Spain, and classroom technology in France. The inclusion of technology is included in syllabus development in early English language learning, as well as materials needed, and the all-important assessment is covered by Papp.

The actual researching of young learners and the issues involved are covered by Pinter who suggests including children as researchers! There are regional perspectives shared from Africa, East Asia, Europe, Latin America and the Pacific.

Wendy Arnold, MA
wendy@elt-consultants.com
www.elt-consultants.com
ELT Consultants

ENTRE LENGUAS

Revista del Centro de Investigaciones
en Lenguas Extranjeras - CILE
Universidad de Los Andes

Entre Lenguas. N° 21 Edición Especial Ene. 2020 - Dic. 2021

ISSN 1316-7189 / ISSN Electrónico 2244-8799

Índice por Títulos y Autores

ENTRE LENGUAS

Revista del Centro de Investigaciones
en Lenguas Extranjeras - CILE
Universidad de Los Andes

Entre Lenguas. N° 21 Edición Especial Ene. 2020 - Dic. 2021

ISSN 1316-7189 / ISSN Electrónico 2244-8799

Índice por Títulos

Literatura de no-ficción. Violencia y crimen en la crónica policial contemporánea. Truman Capote y el New Journalism.

Camperos G., Karlin A. N° 21 Edición Especial, pp. 11-21.

Un acercamiento a la pedagogía crítica de Paulo Freire: valores comunicativos y lingüísticos.

Araque E., Juan C.; Riera M., Mayra V.; Grados F., Katya M.; Quinatoa C., y Carlos I.
N° 21 Edición Especial, pp. 23-36.

Inmersión cultural en la enseñanza de español como lengua extranjera.

Medina R., Anderzon. N° 21 Edición Especial, pp. 37-60.

Estrategias de aprendizaje del inglés como lengua extranjera empleadas por niños de preescolar y sexto grado.

Arellano, Andreína. N° 21 Edición Especial, pp. 61-77.

Cultural studies and literary criticism.

Ruz, Gerardo. N° 21 Edición Especial, pp. 79-90.

Aula de clase invertida en contextos de baja conectividad y recursos limitados.

Pérez, Teadira., y Sosa C. Jesús M. VOL. 21 Edición Especial, pp. 91-103.

**Just a Glance
On Intention.**

Beattie, Alastair. N° 21 Edición Especial, pp. 107.

Reseña

The Routledge Handbook of Teaching English to Young Learners.

Arnold, Wendy. N° 21 Edición Especial, pp. 111.

ENTRE LENGUAS

Revista del Centro de Investigaciones
en Lenguas Extranjeras - CILE
Universidad de Los Andes

Entre Lenguas. N° 21 Edición Especial Ene. 2020 - Dic. 2021

ISSN 1316-7189 / ISSN Electrónico 2244-8799

Índice por Autores

Camperos G., Karlin A.

Literatura de no-ficción. Violencia y crimen en la crónica policial contemporánea. Truman Capote y el New Journalism.
N° 21, Edición Especial, PP. 11-21.

Araque E., Juan C.; Riera M., Mayra V.; Grados F., Katya M.; Quinatoa C., y Carlos I.

Un acercamiento a la pedagogía crítica de Paulo Freire: valores comunicativos y lingüísticos.
N° 21, Edición Especial, PP. 23-36.

Medina R., Anderzon.

Inmersión cultural en la enseñanza de español como lengua extranjera.
N° 21, Edición Especial, PP. 37-60.

Arellano, Andreína.

Estrategias de aprendizaje del inglés como lengua extranjera empleadas por niños de preescolar y sexto grado.
N° 21, Edición Especial, PP. 61-77.

Ruz, Gerardo.

Cultural studies and literary criticism.
VN° 21, Edición Especial PP. 79-90.

Pérez, Teadira., y Sosa C., Jesús M.

Aula de clase invertida en contextos de baja conectividad y recursos limitados.
N° 21, Edición Especial PP. 91-103.

Beattie, Alastair

Just a Glance
On Intention.
N° 21, Edición Especial, PP. 107.

Arnold, Wendy.

Reseña
The Routledge Handbook of Teaching English to Young Learners.
N° 21, Edición Especial, PP. 111.

ENTRE LENGUAS

Revista del Centro de Investigaciones
en Lenguas Extranjeras - CILE
Universidad de Los Andes

Entre Lenguas. N° 21 Edición Especial Ene. 2020 - Dic. 2021

ISSN 1316-7189 / ISSN Electrónico 2244-8799

Instrucciones para los Autores

ENTRE LENGUAS

Revista del Centro de Investigaciones
en Lenguas Extranjeras - CILE
Universidad de Los Andes

Entre Lenguas. N° 21 Edición Especial Ene. 2020 - Dic. 2021

ISSN 1316-7189 / ISSN Electrónico 2244-8799

Instrucciones para los Autores

LOS ARTÍCULOS DESTINADOS A LA PUBLICACIÓN EN *ENTRE LENGUAS* DEBEN CUMPLIR LAS SIGUIENTES NORMAS:

1. Los trabajos deben tratar temas relacionados con los estudios sobre lenguas modernas en los campos de procesos de enseñanza-aprendizaje de las lenguas modernas, lingüística aplicada, estudios sociales y culturales, estudios y crítica literaria, lingüística general, estudios del discurso, traducción y comunicación intercultural. Los trabajos pueden ser escritos en español, inglés, francés, italiano, alemán o portugués.
2. Las propuestas de artículos deben venir acompañadas de una comunicación en la cual los (las) autores(as) soliciten la consideración de las mismas al Consejo Editorial de la Revista. Asimismo, en esta comunicación los (las) autores(as) deberán explicitar que sus propuestas de artículo son inéditas, que no han sido enviadas para consideración de otras revistas nacionales o extranjeras y que no se encuentren publicadas ni parcial ni totalmente en otras fuentes. Tanto las propuestas de artículos y esta comunicación deberán ser enviados en formato digital al Prof. José Miguel Plata Ramírez, a las siguientes direcciones de correos electrónicos: entrelen@ula.ve o jomiguel150@gmail.com
3. Las propuestas de artículos serán sometidas a la consideración de dos (2) árbitros y se evaluarán de acuerdo con su pertinencia y valor científico. La decisión de los árbitros será notificada a los (las) autores(as) por el Editor-Jefe. En el caso de ameritarlo, se recomendarán las correcciones necesarias y se harán sugerencias pertinentes a los (las) autores(as).
4. Los (las) autores(as) deberán presentar el artículo en un archivo digital en el programa Microsoft Office Word, formato carta, tamaño de letra 12 puntos, tipo de letra ARIAL, a doble espacio, con un margen de 3 cm. en los lados izquierdo e inferior y de 2 cm. en los lados superior y derecho. La propuesta de artículo debe tener una extensión mínima de diez (10) cuartillas y máxima de veinte (20) cuartillas.
5. Los (las) autores(as) deberán, igualmente, enviar a los correos electrónicos señalados un archivo incluyendo las tablas y los gráficos, así como un documento adicional en el que señalarán:
 - a) Título de la propuesta de artículo;
 - b) Nombre de los (las) autores(as) y co-autores(as), si los hubiere;
 - c) Nombre de la institución en la que laboran;
 - d) Título o grado académico;
 - e) Cargo desempeñado;
 - f) Números de teléfono de oficina y fax; y
 - g) Dirección electrónica.Esta información no deberá aparecer en el archivo principal pues será utilizado para el arbitraje.
6. Los (las) autores(as) deberán incluir un resumen en español y en el idioma en que se ha escrito la propuesta de artículo. Por ejemplo, si el artículo está redactado en español, se debe incluir también una versión en inglés de este resumen, incluyendo el título y las palabras clave. Ambos resúmenes no deben ocupar más de una página tamaño carta. Asimismo, se

ENTRE LENGUAS

Revista del Centro de Investigaciones
en Lenguas Extranjeras - CILE
Universidad de Los Andes

Entre Lenguas. N° 21 Edición Especial Ene. 2020 - Dic. 2021

ISSN 1316-7189 / ISSN Electrónico 2244-8799

deberán incluir entre un mínimo de cinco y un máximo de siete palabras-clave que funcionen como descriptores del trabajo.

7. Las referencias irán al final del artículo y solo deben colocarse las que han sido citadas en orden alfabético y cronológico, siguiendo las especificaciones de la American Psychological Association (APA), en su última edición. Las referencias deben contener: autor, año de publicación (entre paréntesis), título del trabajo (en itálicas), lugar de la publicación y editorial, si se refiere a un libro. Por ejemplo:
Glesne, C. (2011). *Becoming qualitative researchers: An introduction*. NY: Pearson Education Inc.
8. Si la referencia hace mención a un artículo tomado de un libro editado, se especifica la referencia de la siguiente manera:
Goodman, Y., y Short, K. (1996). Heightening political awareness and action: Liberating our teaching. En K. Whitmore y Y. Goodman (Eds.), *Whole Language voices in teacher education* (pp. 319-329). York, ME: Stenhouse Publishers.
9. Si la referencia es tomada de un artículo en una revista profesional o especializada, se especifica la referencia de la siguiente manera:
Plata, J. (2016). Language switching: Exploring writers' perceptions on the use of their L1s in the L2 writing process. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 5, 47-77.
10. En cuanto a las referencias electrónicas, muchos artículos recientes tienen un número de identificación digital (DOI- por sus siglas en inglés). En ese caso úselo en su referencia. Para artículos sin DOI pero con <url> permanente, cítelo como "Recuperado del <url>". Para artículos electrónicos sin DOI ni vínculo permanente, cite el url del artículo, revista o base de datos. Incluya la fecha de recuperación solo en el caso de que el artículo sea susceptible a cambios, como en el caso de artículos "en prensa". Ejemplo:
Medina, A. (2017). Pasión y sentido en tiempos de cambio: *The Way We Live Now* como una propuesta de sociedad moderna en Inglaterra a finales del siglo XIX. *Perífrasis*, 9(17), 27-44. DOI: <http://dx.doi.org/10.25025/perifrasis20189.17.02>
Las especificaciones de citas dentro del texto se indicaran de la siguiente manera: (Pérez, 2015). Cuando la cita va entre comillas debe agregarse el número de la página, de la siguiente manera: (Pérez, 2015, p. 76), y si son varias páginas, hacerlo de la siguiente manera: (Pérez, 2015, pp. 76-77).
11. Citas secundarias. A veces, se considerará necesario exponer la idea de un autor, revisada en otra obra, distinta de la original en que fue publicada. Por ejemplo, una idea de Watson (1940) leída en una publicación de Lazarus (1982):
El condicionamiento clásico tiene muchas aplicaciones prácticas (Watson, 1940, citado en Lazarus, 1982)...
También lo puede hacer de la siguiente manera: Watson (citado en Lazarus, 1982) sostiene la versatilidad de aplicaciones del condicionamiento clásico. En las referencias, sólo se agrega la entrada correspondiente a la fuente consultada.
12. Las notas deben reducirse al mínimo, ser enumeradas y colocadas al final del artículo, antes de las referencias bibliográficas.
13. Las figuras y tablas deben presentarse en original y numerarse de acuerdo al orden de aparición en el trabajo.

ENTRE LENGUAS

Revista del Centro de Investigaciones
en Lenguas Extranjeras - CILE
Universidad de Los Andes

Entre Lenguas. N° 21 Edición Especial Ene. 2020 - Dic. 2021

ISSN 1316-7189 / ISSN Electrónico 2244-8799

14. El título del trabajo debe ir en minúsculas, exceptuando la primera letra de la primera palabra. Por ejemplo: La formación de docentes de inglés. Los subtítulos dentro del texto deben seguir esta misma norma. Por ejemplo: 1. Introducción, 2. Marco teórico, 3. Metodología, 4. Resultados, 5. Conclusiones y recomendaciones. Referencias. Los anexos o apéndices deben aparecer luego de las referencias.
15. Se deberá indicar, en una nota aclaratoria, si la publicación es el resultado parcial o total de una investigación financiada por el Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico y de las Artes de la Universidad de Los Andes (CDCHTA-ULA), incluyendo el código del proyecto. Esta aclaratoria será insertada al final del artículo.
16. En caso de que los árbitros consideren publicable una propuesta de artículo con recomendaciones de correcciones, tanto de contenido como de forma, los (las) autores(as) se comprometen a hacerlas en un lapso no mayor de quince (15) días hábiles. Luego, deben enviar una copia electrónica del artículo con las correcciones incorporadas a la dirección o correos electrónicos mencionados en la Revista.
17. Los (las) autores(as) de artículos que hayan sido aceptados para su publicación en la Revista deberán manifestar, en una comunicación adicional, su autorización o consentimiento para que sus trabajos sean publicados y visibles en el formato digital de la Revista. El Consejo de Redacción facilitará un modelo para esta autorización.
18. El Consejo de Redacción, junto con la Editor-Jefe de la Revista, se reservan la facultad de introducir las modificaciones que consideren pertinentes en cuanto a los aspectos formales. Asimismo, no se hacen responsables de las ideas y opiniones expresadas en los artículos aceptados para su publicación.
19. Los (las) autores(as) serán notificados una vez se publique el volumen de la Revista en la cual se encuentre publicado su artículo.

Los trabajos que se presenten para ser evaluados deben cumplir con la totalidad de los requisitos aquí enunciados.

ENTRE LENGUAS

Revista del Centro de Investigaciones
en Lenguas Extranjeras - CILE
Universidad de Los Andes

Entre Lenguas. N° 21 Edición Especial Ene. 2020 - Dic. 2021

ISSN 1316-7189 / ISSN Electrónico 2244-8799

Instructions for Authors

ARTICLES SUBMITTED TO *ENTRE LENGUAS* MUST COMPLY WITH THE FOLLOWING REQUIREMENTS:

1. Articles should be about topics related to studies in modern languages, language teaching/ learning and related fields, applied linguistics, social and cultural studies, literary criticism, general linguistics, discourse analysis, translations, and intercultural communication. Articles can be written in Spanish, English, French, Italian, German, and Portuguese.
2. A letter must accompany submissions where the author(s) ask for consideration of their article proposal by the Editorial Board of and by the evaluators appointed by it. They also must confirm that their proposal has not previously been published, either whole or partially by any other means, and has not been submitted to other national or foreign journals at the same time. Proposals should be sent via email to Prof. José Miguel Plata Ramírez, e-mail: entrelen@ula.ve or jomiguel150@gmail.com
3. Two (2) independent professionals in the field will anonymously review all articles submitted for publication, taking into account their originality and scientific value. The Director-Editor will transmit reviewer's decisions, suggestions and recommendations to authors.
4. Authors should present their submission electronically using the computer word processing program Microsoft Office Word, paper size US letter, double spacing and font Arial, size 12, with 3 cm margins on left and bottom sides and 2 cm margins on top and right sides. The proposals should have an extension from a minimum of ten (10) to a maximum of twenty-five (25) pages.
5. Authors should send the article they are submitting, including tables and graphs. In a separate document authors should send the following information:
 - a) Title of the article;
 - b) Full names of author(s);
 - c) Name of the institution to which they belong;
 - d) Title/Academic degree;
 - e) Post/Position held in institution;
 - f) Phone and fax numbers, and
 - g) e-mail addresses.

This information should not appear in the main file since the reviewers will use it for blind evaluation.

6. All submissions must include an abstract in Spanish and another in the language the article has been written in, including its title. In case the article is written in Spanish, there should be an abstract in English as well. Both abstracts should not be longer than one page (US Letter size). It must also include a minimum of five to a maximum of seven key words as descriptors.

ENTRE LENGUAS

Revista del Centro de Investigaciones
en Lenguas Extranjeras - CILE
Universidad de Los Andes

Entre Lenguas. N° 21 Edición Especial Ene. 2020 - Dic. 2021

ISSN 1316-7189 / ISSN Electrónico 2244-8799

7. The reference list must be included at the end of the article in alphabetical and chronological order with only those sources cited in the article. For reference style guidelines follow the Publication Manual of the American Psychological Association, last edition. References must include author, year of publication (in parenthesis), title of the work (in italics) followed by publication information (city and publisher) in references to books. Example:

Glesne, C. (2011). *Becoming qualitative researchers: An introduction*. NY: Pearson Education Inc.

8. For edited books, the reference must be specified as in the following example:

Goodman, Y., y Short, K. (1996). Heightening political awareness and action: Liberating our teaching. En K. Whitmore y Y. Goodman (Eds.), *Whole Language voices in teacher education* (pp. 319-329). York, ME: Stenhouse Publishers.

For journal articles, the reference must be specified as follows:

Plata, J. (2016). Language switching: Exploring writers' perceptions on the use of their L1s in the L2 writing process. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 5, 47-77.

9. Regarding electronic references, many recent articles will have a DOI in the database record. Use the DOI in your list of references. For articles without a DOI, look for a "persistent <url> link" for your article and cite it as "Retrieved from <url>". To reference electronic articles without a DOI or persistent link; give the <url> for the article, journal, or database. Include the date retrieved only if the article is likely to change, such as articles "in press" or preprints. For example:

Medina, A. (2017). Pasión y sentido en tiempos de cambio: *The Way We Live Now como una propuesta de sociedad moderna en Inglaterra a finales del siglo XIX*. *Perífrasis*, 9(17), 27-44. DOI: <http://dx.doi.org/10.25025/perifrasis20189.17.02>

10. The citation of sources within the text should be specified as follows: (Pérez, 2015). When quotation marks are used, page number must be added: (Pérez, 2015, p. 76) or (Pérez, 2015, p. 76-77) if more than one page.

11. Secondary citations. Sometimes, it is considered necessary to expose the idea of an author, reviewed in another work different from the original on which it was published. For example, an idea from Watson (1940) read in a publication of Lazarus (1982):

The classical conditioning has many practical applications (Watson, 1940, cited in Lazarus, 1982)...

You can also do it this way:

Watson (cited in Lazarus, 1982) argues the versatility of applications of classical conditioning.

In the references, you only add the entry corresponding to the original source consulted.

ENTRE LENGUAS

Revista del Centro de Investigaciones
en Lenguas Extranjeras - CILE
Universidad de Los Andes

Entre Lenguas. N° 21 Edición Especial Ene. 2020 - Dic. 2021

ISSN 1316-7189 / ISSN Electrónico 2244-8799

12. Author's notes should be scarce and brief, and must be numbered and included at the end of the article, before the reference list.
13. Figures and tables should be presented and numbered in the order they appear in the text.
14. The title of the article should be in lower case, excepting the first letter of the first word, e.g. Moving toward legitimate peripheral participation. Subtitles in the text must also follow this format, e.g. 1. Introduction, 2. Theoretical framework, 3. Methodology, 4. Results, 5. Conclusions and recommendations. References. Annexes or Appendixes must come after the Reference list.
15. Authors will indicate, in a note inserted at the end of the article, if this is the partial or whole result of a research financed by the Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico y de las Artes of the University of Los Andes (CDCHTA-UULA), including the code of the project.
16. In case reviewers consider that an article is prone to be published with some layout and/or content corrections, authors agree to do them in a maximum of fifteen (15) working days delay. This last version should be sent by electronic means to the mail address(es) mentioned in 2.
17. Authors, whose articles have been accepted for publication, should clearly express in writing their consent to have their work published and visible in full text, in physical and/or in digital formats. To this end, the Editorial Board will provide a sample letter.
18. The Editorial Board reserves itself the right to publish any article. Thus, a preliminary assessment is done to determine if the article is part of the thematic areas and whether or not it meets all the requirements specified in the Instructions for Authors. The articles are then sent to two qualified reviewers for a critical review (double-blind system), who assess the article according to the following criteria: relevance, originality, and scientific and academic contribution.
19. Authors will be notified once the article has been published.

Submissions must comply with all the requirements set forth in these instructions.

ENTRE LENGUAS

Revista del Centro de Investigaciones
en Lenguas Extranjeras - CILE
Universidad de Los Andes

Entre Lenguas. N° 21 Edición Especial Ene. 2020 - Dic. 2021

ISSN 1316-7189 / ISSN Electrónico 2244-8799

Procedimiento para el Arbitraje

ENTRE LENGUAS

Revista del Centro de Investigaciones
en Lenguas Extranjeras - CILE
Universidad de Los Andes

Entre Lenguas. N° 21 Edición Especial Ene. 2020 - Dic. 2021

ISSN 1316-7189 / ISSN Electrónico 2244-8799

- 1) El Consejo de Redacción de **Entre Lenguas** se reserva el derecho de publicar, o no, cualquier propuesta de artículo sometido a su consideración. Para ello, realiza una evaluación preliminar para determinar si el artículo se inscribe en las áreas temáticas y si cumple con los requisitos especificados en las Instrucciones para los Autores. De ser así, las propuestas de artículos se someten a revisión crítica (sistema doble ciego) por parte de los árbitros, quienes son especialistas calificados y evalúan los trabajos de acuerdo con criterios de pertinencia, originalidad y aportes científicos y académicos.
- 2) Los árbitros deben emitir sus recomendaciones en un lapso máximo de veinte (20) días hábiles, a partir de su recepción. El Consejo de Redacción se reserva el derecho de designar a otro(a) evaluador(a) en caso de no recibir respuesta en el lapso indicado.
- 3) El Consejo de Redacción facilitará un formato de evaluación que se enviará a los árbitros seleccionados junto con la propuesta de artículo, una vez manifiesten su disposición de ser sus evaluadores.
- 4) Una vez que los árbitros envíen sus evaluaciones al Consejo de Redacción en el tiempo indicado, se les hará llegar una constancia de su participación como árbitros de la Revista **Entre Lenguas**.
- 5) El Consejo de Redacción se reserva el derecho de introducir modificaciones que considere pertinentes en cuanto a aspectos formales.



UNIVERSIDAD
DE LOS ANDES

CDCHTA

El Consejo de Desarrollo, Científico, Humanístico y Tecnológico y de las Artes es el organismo encargado de promover, financiar y difundir la actividad investigativa en los campos científicos, humanísticos, sociales y tecnológicos



CDCHTA
ULA

Objetivos Generales:

El CDCHT, de la Universidad de Los Andes, desarrolla políticas centradas en tres grandes objetivos:

- Apoyar al investigador y su generación de relevo.
- Vincular la investigación con las necesidades del país.
- Fomentar la investigación en todas las unidades académicas de la ULA, relacionadas con la docencia y con la investigación.

Objetivos Específicos:

- Proponer políticas de investigación y desarrollo científico, humanístico y tecnológico para la Universidad.
- Presentarlas al Consejo Universitario para su consideración y aprobación.
- Auspiciar y organizar eventos para la promoción y la evaluación de la investigación.
- Proponer la creación de premios, menciones y certificaciones que sirvan de estímulo para el desarrollo de los investigadores.
- Estimular la producción científica.

Funciones:

- Proponer, evaluar e informar a las Comisiones sobre los diferentes programas o solicitudes.
- Difundir las políticas de investigación.
- Elaborar el plan de desarrollo.

Estructura:

- Directorio: Vicerrector Académico, Coordinador del CDCHT.
- Comisión Humanística y Científica.
- Comisiones Asesoras: Publicaciones, Talleres y Mantenimiento, Seminarios en el Exterior, Comité de Bioética.
- Nueve subcomisiones técnicas asesoras.

Programas:

- Proyectos.
- Seminarios.
- Publicaciones.
- Talleres y Mantenimiento.
- Apoyo a Unidades de Trabajo.
- Equipamiento Conjunto.
- Promoción y Difusión.
- Apoyo Directo a Grupos (ADG).
- Programa Estímulo al Investigador (PEI).
- PPI-Emeritus.
- Premio Estímulo Talleres y Mantenimiento.
- Proyectos Institucionales Cooperativos.
- Aporte Red Satelital.
- Gerencia.

www2.ula.ve/cdcht

E-mail: cdcht@ula.ve

Telf: 0274-2402785/2402686

Alejandro Gutiérrez
Coordinador General

ENTRE LENGUAS

Revista del Centro de Investigaciones
en Lenguas Extranjeras - CILE
Universidad de Los Andes

Entre Lenguas. N° 21 Edición Especial Ene. 2020 - Dic. 2021

ISSN 1316-7189 / ISSN Electrónico 2244-8799

ESTA VERSIÓN DIGITAL DE LA REVISTA **ENTRE LENGUAS**, SE REALIZÓ CUMPLIENDO CON LOS CRITERIOS Y LINEAMIENTOS ESTABLECIDOS PARA LA EDICIÓN ELECTRÓNICA EN EL 2020-2021. PUBLICADA EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL SABERULA UNIVERSIDAD DE LOS ANDES – VENEZUELA

www.saber.ula.ve

info@saber.ula.ve

Normas ISO, Normas COVENIN, Normas Estándar Internacionales Acreditación
Revistas Académicas, Normativa Programa de Publicaciones CDCHTA- ULA (2018).