



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 22

ENE-DIC
2022



@ulaentrelenguas

Universidad de Los Andes

Autoridades

Mario Bonucci Rossini
Rector

Patricia Rosenszweig
Vicerrectora Académica

Manuel Aranguren
Vicerrector Administrativo

José María Andérez
Secretario

Auspician:

Centro de Investigaciones en Lenguas Extranjeras (CILE)
Consejo de Desarrollo Científico Humanístico y Tecnológico y de las Artes (CDCHTA)
Maestría en Enseñanza y Aprendizaje de las Lenguas Extranjeras-ULA.

Entre Lenguas

Revista anual arbitrada del Centro de Investigaciones en Lenguas Extranjeras (C.I.L.E.)
Apartado 30, Mérida 5101-A. **Correo electrónico:** entrelenguas@ula.ve; **Twitter:** @UlaEntreLenguas; <http://www.saber.ula.ve/entrelenguas/> **Tlf:** +58-274-2401917
Mérida - Venezuela

Entre Lenguas es una revista científico-humanística especializada en la divulgación de temas relacionados con las ciencias de la educación en general y de los procesos de enseñanza-aprendizaje de las lenguas modernas en particular. Además del campo de enseñanza-aprendizaje, también abordamos temas en los campos de lingüística aplicada, estudios sociales y culturales, estudios y crítica literaria, lingüística general, estudios del discurso, traducción y comunicación intercultural. Es editada desde el mes de mayo de 1997 por el Centro de Investigaciones en Lenguas Extranjeras - CILE y 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 e italiano.

Entre Lenguas está registrada e indizada en:

FONACIT - REVENCYT - LATINDEX - CLASE - DIALNET- GALE

La Revista ENTRE LENGUAS posee acreditación del Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico y de las Artes. Universidad de Los Andes (CDCHTA-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. Número 22, enero-diciembre, 2022.

Número 22, enero-diciembre, 2022

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. Número 22, enero-diciembre, 2022 ISSN 1316-7189 / ISSN Electrónico 2244-8799

Autoridades Universitarias

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

Centro de Investigaciones en Lenguas Extranjeras (CILE)

Coordinador
Jesús Miguel Sosa Caraballo

Editor - Jefe

Anderzon Medina Roa
Centro de Investigaciones en
Lenguas Extranjeras

Editor Adjunto Elsie Lanni

Centro de Investigaciones
en Lenguas Extranjeras

Auxiliar de Secretaría de Redacción

Corina Uzcátegui

Consejo de Redacción

Anderzon Medina Roa
José Miguel Plata Ramírez
Ingrid Goilo de Tyrode
Teadira Pérez
Elsie Lanni

Diseño y Diagramación

Kervin Vivas

Consejo Editorial Consultivo Nacional

Anderzon Medina Roa, Dr.
Universidad de Los Andes,
Venezuela

Elsie Lanni, MSc.
Universidad de Los Andes,
Venezuela

Teadira Pérez, 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,
Venezuela

Consejo Editorial Consultivo Internacional

Edgar A. Moros L., Ph. D.
Worcester State University, EE.UU.

Cristian G. Olivares, Ph. D.
Case Western Reserve
University, EE.UU.

José Miguel Plata Ramírez, Ph. D.
Metropolitan State University
of Denver, EE.UU.

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

Bonnie Sunstein, Ph. D.
University of Iowa, EE.UU.

Comité de Arbitraje

Teadira Pérez, Ph. D.
Universidad de Los Andes,
Venezuela

Orlando Quintero, Dr.
Universidad Politécnica Territorial
del Estado Mérida, Venezuela

Edgar A. Moros L., Ph. D.
Worcester State University, EE.UU.

Elsie Lanni, MSc.
Universidad de Los Andes,
Venezuela

Erwin Lacruz, Ph. D.
University of Victoria, Nueva
Zelanda

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

Ricardo Ruiz, MSc.
Universidad de Los Andes,
Venezuela

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

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

Ingrid Goilo de Tyrode, MA
Universidad de Los Andes,
Venezuela

Eva Zeuch, MSc.
Universidad Central de Venezuela

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

Libia Justo, MA
Instituto Francés de Chile

José M. Plata Ramírez, Ph. D.
Metropolitan State University of
Denver, EE.UU.

Carol Severino, Ph. D.
University of Iowa, EE.UU.

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

ENTRE LENGUAS

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

Entre Lenguas. Número 22, enero-diciembre, 2022 ISSN 1316-7189 / ISSN Electrónico 2244-8799

Tabla de Contenido

Editorial	07
Artículos	09
Enseñanza remota de emergencia en contextos de EALE: Voces desde la universidad venezolana. Rivas M., Jessica; Sosa C., Jesús.	11
Enseñanza de lenguas extranjeras: Uso de materiales y herramientas digitales para la evaluación. Mendoza G., María de los Ángeles.	31
L'approche d'une proposition de critères d'évaluation de la compétence interculturelle pour les futurs enseignants de français langue étrangère. Machado K., Yolibeth.	45
Mindfulness y metacognición: Un paso adelante en la lectura estratégica. Lobo M., Nelson.	57
La poética de James Joyce en la literatura latinoamericana. Reescrituras del caos-mundo en contextos culturales conflictivos. Camperos G., Karlin.	65
Reseña RECLAIMING LITERACIES AS MEANING MAKING. Manifestations of Values, Identities, Relationships, and Knowledge. Plata R., José M.	83
Índice por Títulos y Autores	87
Instrucciones para los Autores	91
Procedimiento para el Arbitraje	99

ENTRE LENGUAS

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

Entre Lenguas. Número 22, enero-diciembre, 2022 ISSN 1316-7189 / ISSN Electrónico 2244-8799

Table of Contents

Editorial	07
Articles	09
Emergency remote learning in TLFL contexts: voices from the Venezuelan university context Rivas M., Jessica; Sosa C., Jesús.	11
Teaching foreign languages: Use of digital materials and tools for assessment. Mendoza G., María de los Ángeles.	31
Propuesta de criterios de evaluación de la competencia intercultural para futuros profesores de francés como lengua extranjera. Machado K., Yolibeth.	45
Mindfulness and metacognition: A step forward in strategic reading. Lobo M., Nelson.	57
The poetics of James Joyce in Latin American literature. Rewriting chaos-monde in problematic cultural contexts. Camperos G., Karlin.	65
Book review RECLAIMING LITERACIES AS MEANING MAKING. Manifestations of Values, Identities, Relationships, and Knowledge. Plata R., José M.	83
Titles and Authors Index	87
Instructions for Authors	91
Evaluation Procedures	99

ENTRE LENGUAS

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

Entre Lenguas. Número 22, enero-diciembre, 2022 ISSN 1316-7189 / ISSN Electrónico 2244-8799

Editorial

Más que hablar de pandemia, hoy día nos hemos acostumbrado a hablar de una nueva normalidad, esa en la que se han dado las consecuencias irreversibles de una pandemia en tiempos de la web 2.0 en las que cada cultura, cada país, cada sociedad desde sus particularidades y sus posibilidades ha construido sus propias versiones de nueva normalidad. Esa normalidad, impulsada por los confinamientos como consecuencia de la COVID-19, que nos llevó de la "vieja normalidad" de asistir todos a los sitios de trabajo, aprendizaje, divertimento y demás actividades cotidianas propias de nuestra naturaleza gregaria a vernos en la necesidad de desarrollar aspectos cruciales de nuestra vida cotidiana de manera virtual. Entre estas labores que no se detienen han estado la docencia y la investigación y justo la persistencia de hombres y mujeres en esas actividades es lo que hace posible que tenga usted este nuevo número de la revista Entre Lenguas en sus manos, o quizá deba decir en su pantalla, pues la nueva normalidad (que quizá podamos argumentar ya venía forjándose desde antes de la pandemia) hace que transitemos hacia el uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC), para acortar distancias, para alargar alcances.

La revista Entre Lenguas se ocupa, como podrán leer en el resumen en la página 2 de cada número, de temas de educación en general y de los procesos de enseñanza/aprendizaje de las lenguas modernas en particular, pero además, dado que nuestro interés está en las lenguas, nuestro interés está también en las culturas, en los procesos y productos culturales. Por ello, también ofrecemos una plataforma para la divulgación de temas en los que se aborden tales productos y procesos a través del lenguaje. Así, el interés de la revista va desde la educación hasta la literatura, pasando por los estudios discursivos, los estudios culturales, la traducción, la comunicación intercultural, la lingüística general y aplicada.

El Número 22 de Entre Lenguas ofrece a su lector seis (6) textos (dos (2) investigaciones de campo, un (1) artículo de reflexión teórica, un (1) artículo de análisis literario y una (1) reseña de libro) de investigadores que nos llevan a través de varias de esas áreas de interés. Así, en este número los lectores podrán aprender un poco más sobre la enseñanza remota de emergencia en los procesos de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras (EALE), sobre el uso de materiales y herramientas digitales para la evaluación en dichos procesos, sobre la formación de docentes de lenguas haciendo énfasis en su competencia intercultural, así como reflexiones en torno a la lectura desde la metacognición y el *mindfulness*, para luego ver, en el marco de los estudios culturales, trazos de la influencia de James Joyce en una muestra de literatura latinoamericana y finalmente tener un abreboca a un interesante texto sobre la alfabetización y la construcción de sentidos.

Los profesores Rivas y Sosa presentan una investigación en la que abordaron aspectos pertinentes a la aplicación del Plan "Universidad en Casa" del gobierno venezolano como respuesta a la situación de pandemia por COVID-19, lo que causó, en palabras de estos investigadores, "un cambio abrupto de modalidad que conllevó a un proceso de Enseñanza Remota de Emergencia". En su estudio vemos una actitud positiva hacia la integración las TIC en el aula de lengua extranjera por parte de los docentes, así como también aprendemos que no siempre que estamos integrando las TIC a nuestras clases estamos en un proceso de educación a distancia, propiamente dicho. Por su parte, la profesora Mendoza ofrece una visión general sobre la

ENTRE LENGUAS

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

Entre Lenguas. Número 22, enero-diciembre, 2022 ISSN 1316-7189 / ISSN Electrónico 2244-8799

integración de recursos y herramientas digitales en las clases virtuales por parte de docentes de lenguas extranjeras en una universidad en México. Los resultados de su estudio apuntan a los grandes retos que implica el transitar de una educación presencial a una educación a distancia y mediada por las TIC.

Otro reto en los procesos EALE lo aborda la profesora Machado Key, quien plantea en su texto una propuesta de criterios de evaluación de la competencia cultural para profesores de francés como lengua extranjera en formación. Esta es una necesidad que surge, argumenta la autora, dados los enfoques tradicionales hacia los procesos EALE en la formación docente en los que tiende a relegarse la importancia del conocimiento de la cultura extranjera, lo que irá en detrimento, podremos agregar, de la comprensión de esa otra cultura y de la cultura propia. Esta comprensión puede verse como un proceso de lectura muy consciente en el que construimos significados acerca de ese otro que habla la lengua que queremos aprender y su cultura. En este marco, el Lic. Nelson Lobo aborda la lectura como "un importante instrumento de aprendizaje y de descubrimiento personal". En su ensayo reflexivo, presenta un diálogo de ideas sobre metacognición, *mindfulness* y lectura estratégica que ofrece herramientas con las que el lector podrá considerar aspectos no tan obvios de una habilidad que usualmente damos por sentada.

En el marco de los estudios culturales, el profesor Camperos presenta un texto en el que ofrece una lectura de culturas en confluencia a través de textos literarios de James Joyce, Jorge Luis Borges y Ricardo Piglia. Este investigador muestra trazos de la poética del autor irlandés en los autores argentinos, resaltando similitudes de contextos culturales conflictivos en configuraciones espacio-tiempo distantes pero conectadas por aspectos inherentes a la condición humana. Aborda en tal sentido la construcción de significados y la comunicación de estos a través de la literatura, la que cumple funciones más allá de lo estético. Finalmente, el profesor Plata Ramírez presenta la reseña del libro *Reclaiming Literacies as Meaning Making. Manifestations of Values, Identities, Relationships, and Knowledge* editado por Kathryn F. Whitmore y Richard J. Meyer (Routledge, 2020), el cual describe como estimulante e imprescindible para futuros profesores, estudiantes de posgrado e investigadores en alfabetización.

Para finalizar este texto, podemos acordar que este número de la revista presenta a sus lectores temas que dan acceso a comprender aspectos variados de la cultura a través del lenguaje. Ya sea la adaptación de los procesos EALE a los retos y posibilidades que plantean los contextos global y local actual, la mejor preparación de docentes justo para esos contextos o la construcción de significados a través de la alfabetización, de lectura y el acceso a culturas representadas en textos literarios. Espero que los textos aquí incluidos sean de utilidad a sus lectores y quiero agradecer de antemano el tiempo que se tomen en leerlos pues son, como ya dije, producto del esfuerzo y la persistencia de académicos que buscan comprender mejor el mundo en el que vivimos a través de sus fenómenos y mostrarnos eso que ven.

Dr. Anderzon Medina Roa
Editor - Jefe

ENTRE LENGUAS

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

Entre Lenguas. Número 22, enero-diciembre, 2022 ISSN 1316-7189 / ISSN Electrónico 2244-8799

Artículos

Rivas M., Jessica A y Sosa C., Jesús Miguel.

* Jessica Rivas es Licenciada en Educación mención Idiomas Extranjeros Inglés y Francés de la Universidad de Los Andes, Núcleo Pedro Rincón Gutiérrez. Es profesora en el Instituto Universitario Eclesiástico Santo Tomás de Aquino, su correo electrónico es jessicaadrianarivasmurillo@gmail.com

** Jesús Sosa es Magíster Scientiae en Enseñanza/ Aprendizaje de las Lenguas Extranjeras. Es profesor ASISTENTE de la Universidad de Los Andes, Mérida, su correo electrónico es ulaenglishjesus@gmail.com DOI: <https://doi.org/10.53766/ENLE/2022.01.22.01>

Resumen

Ante la situación del COVID-19 y la implementación del Plan “Universidad en Casa”, en Venezuela, se generó un cambio abrupto de modalidad que conllevó a un proceso de Enseñanza Remota de Emergencia por parte de los profesores de lengua extranjera (LE). A fin de lograr la transformación de las prácticas universitarias para una adecuada integración de las TIC y/o adopción de una modalidad virtual o mixta, es necesario que se revisen las experiencias docentes durante la pandemia y se propicie la reflexión en torno a estas. Por ello, la presente investigación parte de un enfoque mixto, bajo un diseño de campo descriptivo, para el análisis de las experiencias de siete (07) profesores universitarios de LE, las cuales fueron recogidas a través de una encuesta y el instrumento del cuestionario. Los datos recolectados mostraron una actitud favorable hacia la integración de las TIC en el aula de LE en tiempos de ERT. Sin embargo, esto vino acompañado de distintos desafíos, especialmente en lo que respecta a la enseñanza y la evaluación de la habilidad “hablar”, el diseño de evaluaciones y ofrecer retroalimentación a los participantes.

Palabras claves Educación a Distancia (EaD), Enseñanza Remota de Emergencia (ERT), formación docente, Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), educación universitaria, tecnología educativa, educación en línea.

Enseñanza remota de emergencia en contextos de EALE: Voces desde la universidad venezolana

Abstract

Due to the COVID-19 situation and the implementation of the plan “Universidad en Casa”, in Venezuela, a sudden change of modality took place, which developed into an Emergency Remote Teaching scenario for Foreign Languages (FL) educators. In order to achieve transformation of university practices for an adequate ICT integration and/or the adoption of a virtual or blended modality, it is necessary to revise the teaching experiences during the pandemic and to promote their reflection. Thus, this research is based on field research with a mixed method and descriptive design, to analyze the experiences of seven (07) Foreign Languages professors through a survey and a questionnaire as a research instrument. Collected data showed a positive attitude toward ICT integration in the FL classroom in ERT times. However, this came with different challenges, especially concerning teaching and evaluating the “speaking” skill, assessment design, and offering feedback to participants.

Key words Distance education, Emergency Remote Teaching (ERT), teacher education, Information and Communication Technology (ICT), higher education, educational technology, e-learning.

I. Introducción

La pandemia de COVID-19 conllevó a un gran número de transformaciones, retos y desafíos para todos los sectores de la sociedad, incluso la educación. En el contexto venezolano, la Presidencia de la República respondió a la situación crítica con la suspensión de las actividades educativas presenciales, siendo una medida que también abarcó a las instituciones de educación universitaria, tanto de índole pública como privada (Decreto No. 4.159, 2020). En concordancia con esto, el Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria (MPPEU) (2020) dictaminó, entre sus medidas de contingencia, la prosecución académica a través de la modalidad de Educación a Distancia (EaD) y el contacto permanente con estudiantes por distintos medios, dando lugar así al Plan “Universidad en Casa”.

Sin embargo, este proceso de transición de la modalidad presencial a EaD fue abrupto y no contó con la preparación necesaria, ni cumplió con la dinámica, los roles y los principios propios de esta modalidad. Por consiguiente, se puede afirmar que se asumió una modalidad de Educación Remota de Emergencia (*Emergency Remote Teaching*, o ERT), en vez de EaD o Educación en Línea (educación *online* o *e-learning*).

Por otra parte, dichas circunstancias también pueden representar una oportunidad para la transformación de las prácticas educativas universitarias, pasando así del ERT a una Educación en Línea o enseñanza mediada por tecnología, con estándares de calidad. Es por ello que el siguiente análisis se centra en la praxis de siete (07) profesores universitarios del área

de lenguas, específicamente de inglés como lengua extranjera (ILE) y francés como lengua extranjera (FLE), su experiencia, y transición en estos contextos.

Por esta razón, se plantearon las siguientes interrogantes que orientaron el proceso investigativo:

¿Cuál fue la actitud de los docentes participantes hacia la ERT en contextos universitarios venezolanos de Enseñanza/Aprendizaje de Lenguas Extranjeras (EALE)?

¿Cuáles fueron los retos de la ERT en contextos venezolanos universitarios de EALE?

II. Consideraciones teóricas y contextuales

La enseñanza remota de emergencia en EALE

A fin de comprender la naturaleza de la ERT en EALE, es importante diferenciar de manera clara este término de otros, como la Educación a Distancia (EaD). Al respecto, conviene mencionar a Bozkurt et al. (2020), quienes conciben la EaD como un proceso o actividad planificada y fundamentada en conocimientos, teorías y prácticas especializadas en un área. Adicionalmente, la Educación a Distancia es caracterizada como sistemática y flexible, puesto que se ajusta a las necesidades y características de los participantes, sin perder por ello su carácter formal e institucional. (Odetti, 2017). Dado que se trata de un proceso educativo en donde los implicados no comparten espacios físicos o temporales, esta implica el uso de distintos medios, herramientas y espacios de comunicación síncrona y asíncrona para asegurar los procesos de enseñanza/

aprendizaje. (Odetti, 2017; Bozkurt et al. 2020).

Ahora, las generaciones más recientes de la EaD implican un mayor uso de la tecnología e Internet y, por ello, pueden implicar la Educación en Línea (*e-learning*). A fin de cuentas, cada generación de la Educación a Distancia se ha apoyado en los materiales y los medios disponibles, históricamente, con una mayor inclinación hacia la asincronía; razón por la cual ha pasado del uso de textos por correspondencia y de medios audiovisuales como la radio y la televisión, a la enseñanza en Internet. Aunque la enseñanza en línea partió inicialmente de los principios pedagógicos de la EaD, esta ha ido adquiriendo otras características y elementos no contemplados originalmente dentro de dicho modelo, como es el caso de la interacción síncrona, la colaboración y la posibilidad de un componente presencial (con el aprendizaje mixto o *b-learning*). En efecto, la Educación a Distancia y la Educación En Línea son términos que comparten ciertos principios pedagógicos, mas no representan la misma idea o concepto (Odetti, 2017; Bozkurt et al. 2020; Naqvi & Zehra, 2020). Por consiguiente, se reafirma una vez más que la EaD y el *e-learning* cuentan con características específicas que las diferencian de la Educación Remota de Emergencia.

También, cabe indicar que existen distintos enfoques y términos que ahondan en el uso de la tecnología en EALE, algunos de los cuales son: *Computer Assisted Language Learning* (CALL), *Mobile Assisted Language Learning* (MALL), y *Technology Enhanced Language Learning* (TELL) (véase Davies et al. 2013; Kranthi, 2017; Stockwell, 2013). Cada uno de ellos cuentan con elementos teóricos, prácticos y metodológicos que orientan la

praxis educativa de los profesores de LE. Se tratan, entonces, de enfoques específicos hacia el uso de computadores, dispositivos móviles y otras herramientas tecnológicas en las aulas de LE. No obstante, a diferencia del *e-learning* y la EaD, estos enfoques pueden emplearse en aulas de LE bajo la modalidad presencial, con una planificación y supervisión adecuada que corresponda a sus principios y medios; siendo su propósito lograr la integración efectiva de la tecnología a los procesos de EALE.

Por su parte, tal como Bozkurt et al. (2020) señalan, la Enseñanza Remota de Emergencia se concentra en la supervivencia durante un periodo de crisis. Asimismo, conviene señalar que la ERT busca aprovechar aquellos elementos disponibles en el momento, dado que se cuenta con recursos limitados. De ahí que se afirme que el estado de la educación universitaria venezolana durante la pandemia de COVID-19 se enmarque en dicho término. A diferencia de la EaD y el *e-learning*, las decisiones pedagógicas en la ERT tienden a ser menos meditadas y más apresuradas e improvisadas, a fin de dar una respuesta rápida a la crisis en cuestión (Hodges et al. 2020). Sin embargo, estas soluciones deben apuntar a las nuevas necesidades de los participantes y el contexto, razón por la cual se resalta la importancia del pensamiento creativo y la solución de problemas en estas situaciones de emergencia.

La ERT en el contexto del Plan “Universidad en Casa”

Tal como Leal (2021) refiere en su artículo, el Plan “Universidad en Casa” ha sido objeto de numerosos análisis y críticas positivas y negativas. Este nace como respuesta a la pandemia de COVID-19, las

medidas de cuarentena impuestas en el país y la consecuente suspensión de actividades académicas presenciales. Así que, a fin de asegurar la prosecución de los estudios universitarios de pregrado y postgrado, se estableció la implementación de la modalidad de EaD y la inclusión de “...estrategias metodológicas y modalidades de atención y evaluación como: correo electrónico, aulas virtuales, redes sociales, las cuales permitan estar en contacto permanente con los estudiantes...” (MPPEU, 2020, p. 5). Es decir, los planes y las medidas tomadas por cada universidad debían apuntar a la integración de las TIC y al uso de aquellas herramientas disponibles para asegurar la continuidad de sus actividades académicas. A su vez, la información proporcionada acerca del plan resaltaba la importancia de la comunicación e interacción en los procesos de enseñanza/aprendizaje. Al respecto, el Ministro Cesar Trómpiz (citado en Rodríguez, 2020) recalcó la necesidad de la conectividad y la comunicación; razón por la cual plataformas digitales como WhatsApp y Telegram tuvieron una gran incidencia durante el desarrollo del plan.

Aunado esto, se planteaba la necesidad de adecuar dichos planes de acción a las capacidades y el contexto de los docentes y estudiantes. A fin de cuentas, Venezuela es caracterizado como un contexto de baja conectividad, siendo que *Speed Test Global Index* (citado en Observatorio de Derechos Humanos de la Universidad de Los Andes, 2020) ubicaba al país, en términos de su velocidad de conexión, en la posición 114 de las 115 naciones analizadas. Sumado a esto, Afonso (2020), Aula Abierta (2020), el Centro de Derechos Humanos de la Universidad Metropolitana (2020) y el Observatorio de Derechos Humanos de la

Universidad de Los Andes (2020) recogen también otras problemáticas que han derivado en el incremento de la brecha digital en Venezuela y, consecuentemente, han dificultado la implementación de la EaD y el *e-learning* durante la pandemia. Así que, uno de los primeros desafíos a abordar refirió a las deficiencias anteriormente señaladas: el servicio eléctrico, la calidad del Internet y el acceso a equipos tecnológicos. Debido a los problemas de conectividad, el plan ha sido caracterizado como multimodal, proponiendo para ello el uso del portafolio como metodología de EaD, de mensajes de texto y de llamadas telefónicas (Rodríguez, 2020).

Por su parte, la abrupta transición de la presencialidad a la virtualidad ha implicado otras situaciones de estrés para profesores y estudiantes, dado el aumento de responsabilidades y factores a considerar en la adaptación a esta nueva modalidad. (Ercolino et al. 2021). Frente a esta nueva realidad, se sumaron también influencias negativas como: la premura de la situación y el escaso tiempo que representó para la formación y actualización docente, así como la adopción de las herramientas y estrategias más apropiadas; la escasa experiencia de algunos profesores en EaD y *e-learning*; la falta de criterios unificados y lineamientos internos específicos, por parte de cada institución, respecto al Plan “Universidad en Casa”; las deficiencias en torno a las competencias y los conocimientos necesarios para la implementación de este tipo de modalidades en la educación universitaria (Afonso, 2020; Observatorio de Derechos Humanos de la Universidad de Los Andes, 2020; Ercolino et al. 2021; Monasterio et al. 2021). Como resultado, las acciones tomadas en las aulas y los distintos espacios

virtuales distaron de los principios propios de la EaD y el *e-learning*, convirtiendo el plan en una respuesta enmarcada principalmente en la *ERT*, en donde algunos de los actores involucrados en la EALE desarrollaron una predisposición negativa y mayor reticencia hacia la integración de las TIC y la transición hacia el *e-learning*.

III. Metodología

Esta investigación está enmarcada dentro del paradigma mixto y el diseño de campo. Por consiguiente, el análisis de los resultados se apoya en la estadística, pero también toma datos de tipo cualitativo para una mayor comprensión de la información obtenida. Además, estudia a los participantes dentro de su contexto educativo, sin alguna alteración de las variables (Hernández et al. 2014). Asimismo, se maneja bajo un enfoque descriptivo, es decir, se centra en el *qué* y no en

el *por qué*. Cabe señalar que, al producir datos descriptivos como las propias palabras de las personas, habladas y escritas, los resultados de este tipo de investigación permiten más un entendimiento y una interpretación de un contexto que la comprobación de una hipótesis (Villalobos, 2003).

Contexto y participantes

Para esta investigación, se tomó como muestra a siete (07) docentes de lenguas extranjeras a nivel universitario, pertenecientes a instituciones de educación superior en distintas regiones del país. Además, los participantes cuentan con contextos socioeducativos, grados de preparación académica y rango de experiencia variado (ver Cuadro 1), lo que ha permitido que se analice un mismo fenómeno desde distintas realidades educativas.

Cuadro 1

Descripción de los sujetos de estudio y su contexto universitario.

Sujetos	Género	Edad	Grado académico	Años de experiencia	Universidad	Categoría	Contexto socio educativo
Sujeto 1	F	36	Licenciada	15 años	Universidad de Los Andes Mérida	Instructor	IIE para idiomas modernos
Sujeto 2	M	46	Magister	17 años	Universidad de Los Andes Táchira	Agregado	IIE para docentes de idiomas
Sujeto 3	M	34	Especialista	17 años	Universidad de Carabobo	Agregado	IIE para docentes de inglés
					Universidad Panamericana del Puerto		IIE para idiomas modernos
Sujeto 4	F	43	Especialista	21 años	Universidad Nacional Experimental del Táchira	Agregado	IIE para ingeniería, música, psicología, entrenamiento deportivo

Sujeto 5	F	35	Licenciada	12 años	Universidad Nacional Experimental del Táchira	Interino	IIE para ingeniería, música, psicología, entrenamiento deportivo
Sujeto 6	M	47	Magister	22 años	Universidad Pedagógica Experimental Libertador Maracay	Instructor	IIE y FLE para docentes de idiomas
Sujeto 7	F	53	Doctora	25 años	Universidad Metropolitana	Titular	IIE para idiomas modernos

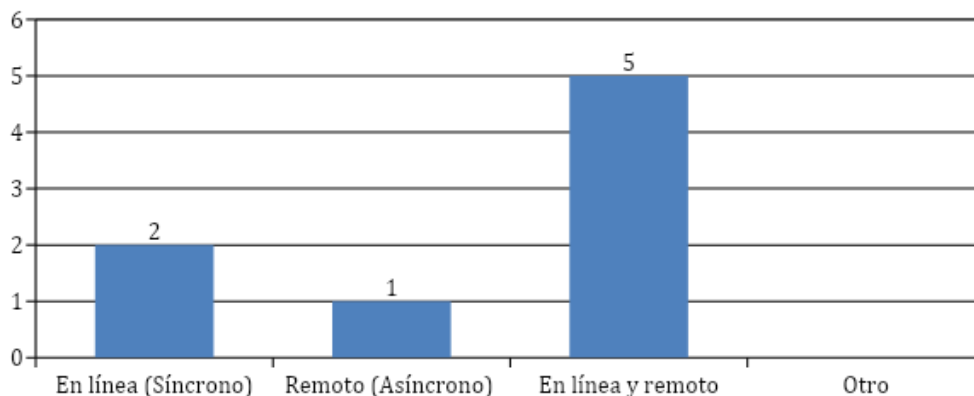
Fuente: *Rivas y Sosa (2022).*

Es pertinente señalar que, durante el confinamiento anunciado ante la pandemia de COVID-19, la modalidad educativa bajo la cual se enmarcó la interacción en los procesos educativos de los participantes dependió de distintos factores referentes tanto al profesorado como a los estudiantes universitarios; siendo algunos de estos la disponibilidad de tiempo, el nivel de acceso a la tecnología y la calidad de los servicios. Una vez expresado esto, se puede indicar que, ante los modos de enseñanza durante la pandemia de COVID-19 (ítem 2.1), la mayoría de los participantes, cinco (05) de los siete (07) sujetos, impartieron

su proceso de enseñanza a través del uso de las modalidades tanto síncrona como asíncrona; mientras que, dos (02) de ellos sólo emplearon la modalidad síncrona durante su enseñanza y uno (01) de los profesores trabajó exclusivamente de manera asíncrona (ver Gráfico 1). Sin embargo, con la intención de evitar confusiones con la ERT y el *e-learning*, cabe aclarar que, cuando Castellanos & Albornoz (2022) usan los términos de educación en línea y remoto en el instrumento como modos de enseñanza, los autores se refieren a las modalidades de comunicación síncrona y asíncrona respectivamente.

Gráfico 1

Modo de enseñanza empleado durante la pandemia de COVID-19 (ítem 2.1).



Fuente: *Rivas y Sosa (2022).*

Técnica e instrumento de recolección de datos

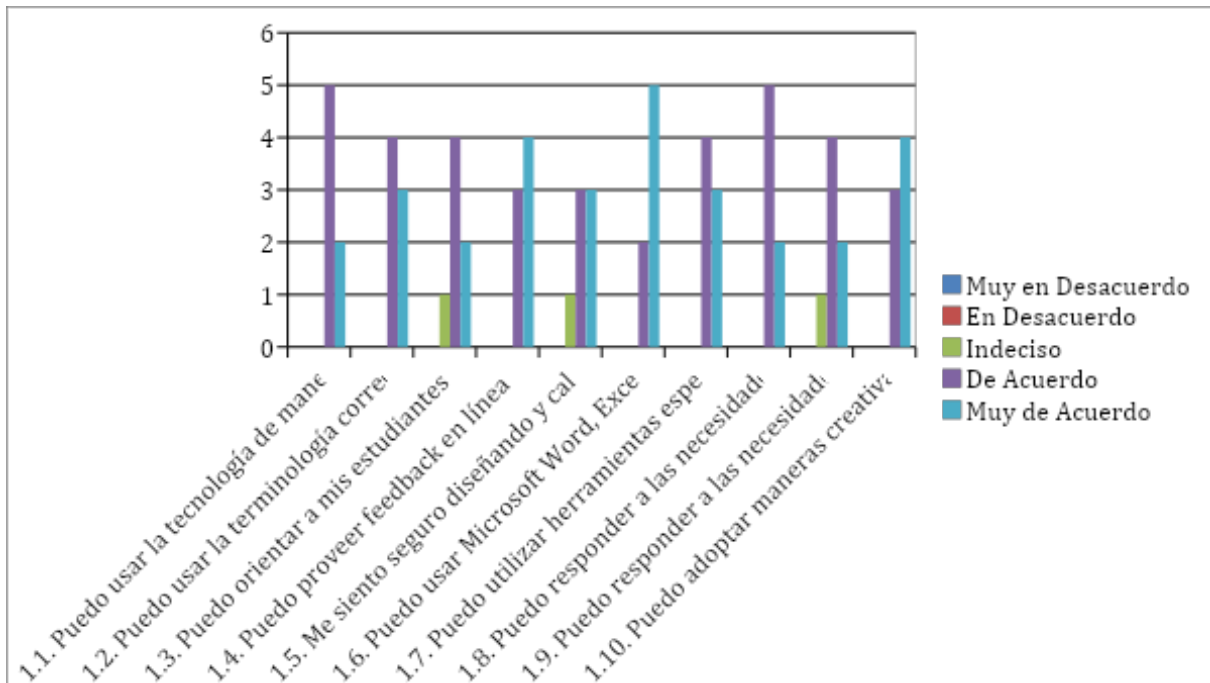
Para llevar a cabo esta investigación, se aplicó una encuesta escrita mediante el instrumento de un cuestionario, el cual fue elaborado por Castellanos y Albornoz (2022) y consiste en dos (02) partes. La primera abarca una escala con 10 ítems, centrados en los niveles de autoeficacia de los docentes en el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) para la enseñanza de lenguas extranjeras. Mientras que, la segunda incluye un total de cuatro (04) preguntas de selección y siete (07) de desarrollo, enfocadas en la experiencia docente con la enseñanza remota por emergencia durante la pandemia. A partir de estas interrogantes, se buscó promover la reflexión docente y la transformación de las prácticas del aula de lenguas extranjeras en los contextos universitarios venezolanos. Además, dada la diversidad del tipo de preguntas formuladas, el instrumento permitió recoger tanto datos numéricos como no numéricos, facilitando la comprensión del fenómeno de estudio a través de un análisis más profundo de la perspectiva y experiencias de cada participante.

IV. Discusión de los resultados

Luego de analizar los datos obtenidos, se puede iniciar comentando que, respecto al uso de las TIC en el aula de lenguas extranjeras, los resultados muestran una tendencia favorable hacia su integración (ver Gráfico 2). Prueba de ello es que, cinco (05) de los encuestados estuvieron de acuerdo con la premisa de poder usar la tecnología de manera confiable para enseñar todas las destrezas lingüísticas (ítem 1.1); respuesta complementada por los dos (02) docentes restantes, quienes expresaron estar muy de acuerdo. A fin de cuentas, Amin & Sundari (2020) indican que: “Technology has been extensively adopted in the field of second/foreign language teaching in the term of lesson preparation, content/material development, and language testing.” [La tecnología ha sido adoptada extensivamente en el campo de la enseñanza de segundas lenguas/lenguas extranjeras en términos de la preparación de clases, el desarrollo de contenidos/materiales, y la evaluación de la lengua] (p. 365). Es decir, la relación de los docentes de lenguas con la tecnología ha sido positiva y relacionada con todas las aristas de la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras.

Gráfico 2

Niveles de autoeficacia de los docentes en torno al uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) para la enseñanza de lenguas extranjeras.



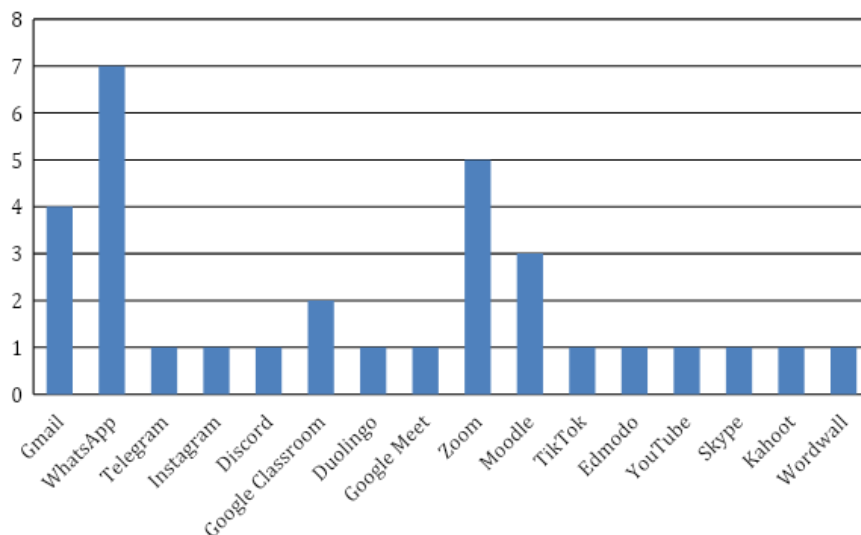
Fuente: Rivas y Sosa (2022).

Como consecuencia, no es sorprendente que cinco (05) de los encuestados se mostraron muy de acuerdo y los dos (02) participantes restantes estén también de acuerdo con la afirmación de poder usar de programas de ofimática y otros *software* con facilidad (ítem 1.6). De manera similar, cuatro (04) de los docentes están de acuerdo con poder utilizar herramientas específicas para la enseñanza en línea o asíncrona (ítem 1.7), sumado a los tres (03) informantes que indicaron estar muy de acuerdo (ver Gráfico 2). Adicionalmente, se presencia el empleo de una gran variedad de herramientas para la ERT (ítem 2.2), entre las cuales se agrupan el correo electrónico, las redes sociales, las plataformas de videoconferencia y los sistemas de gestión de aprendizaje (*Learning Management Systems*

o LMS), así como otras herramientas de la web 2.0 y aplicaciones móviles. Pero, destaca aquí el uso de WhatsApp por parte de la totalidad de los informantes, herramienta seguida por Zoom, Gmail y Moodle, con cinco (05), cuatro (04) y tres (03) profesores respectivamente (ver Gráfico 3). Esta tendencia se debe a la facilidad, practicidad y familiaridad de los facilitadores y los participantes universitarios con dicho servicio de mensajería instantánea, además de su eficiencia en términos de: (a) mantener la comunicación, síncrona y asíncronamente, de una manera sencilla y amigable; (b) facilitar la interacción y participación colaborativa; y (c) propiciar la comunicación multimodal a través de distintos medios como mensajes de texto, notas de voz, documentos, imágenes e hipervínculos (Amin & Sundari, 2020).

Gráfico 3

Herramientas empleadas durante la enseñanza remota por emergencia (ítem 2.2)



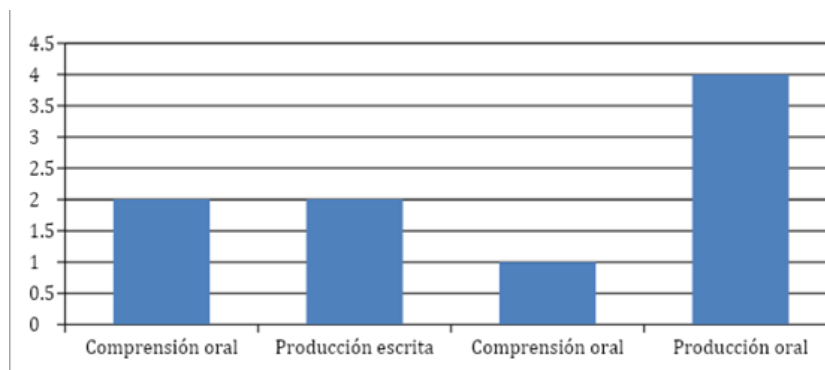
Fuente: Rivas y Sosa (2022).

Por otro lado, al revisar las respuestas ofrecidas en torno a las destrezas más desafiantes a enseñar y a evaluar durante la implementación del ERT en sus contextos (ítem 2.8 e ítem 2.9), se observa todo un abanico de respuestas, donde no excluyen ninguna de las destrezas lingüísticas de la lengua meta. Entonces, conviene resaltar que, en términos de enseñanza, la habilidad de “hablar” fue la más nombrada en dicho apartado, con un total de cuatro (04) sujetos (ver Gráfico 4);

mientras que, en lo referente a evaluación, ambas habilidades de producción (“hablar” y “escribir”) resultan ser las más desafiantes, con tres (03) de los sujetos mencionándolas en sus respuestas (ver Gráfico 5). Y es que, si bien estas destrezas suelen representar todo un desafío en la enseñanza de lenguas extranjeras bajo condiciones normales, sumarle a ello las circunstancias del contexto de baja conectividad y los retos propios del ERT hace más crítica su situación.

Gráfico 4

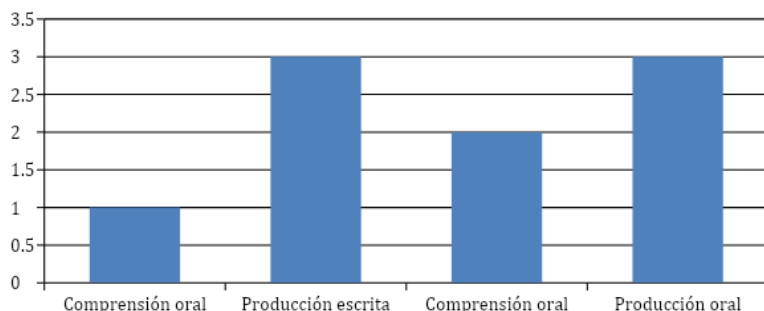
Destreza más desafiante para enseñar (ítem 2.8)



Fuente: Rivas y Sosa (2022).

Gráfico 5

Destreza más desafiante para evaluar (ítem 2.9).



Fuente: Rivas y Sosa (2022).

Ahora bien, al revisar las razones que hacen más crítica la situación para la enseñanza de habilidades de producción oral y escrita, ofrecidas por el profesorado, se pueden observar elementos de índole tecnológico, pedagógico y evaluativo. En el caso de la producción oral, estas se centran en el tamaño de los grupos de estudiantes, el limitado tiempo del que disponen, y los problemas de conexión y de electricidad; debido a que se requieren de sesiones síncronas y atención personalizada para el desarrollo y la evaluación de dicha destreza. Algunos de estos aspectos coinciden con los reportes de Akbana, et al. (2021), quienes señalaron que algunos participantes no pueden beneficiarse apropiadamente del ERT por sus limitaciones en términos de equipos y conexión de Internet. Por otro lado, los desafíos de la escritura se relacionan, en gran medida, con la naturaleza académica de las producciones; razón por la cual se requiere de pensamiento crítico y otras habilidades que los estudiantes no han demostrado o adquirido durante el semestre, así como la revisión de otros aspectos como la puntuación y la ortografía.

Esto ha conllevado al aumento de los niveles de estrés y frustración del profesorado, tanto en términos del proceso de enseñanza como de evaluación. Y es que, en palabras del sujeto 2, “por más que se grabaran clases y se les dieran retroalimentación, fue muy llamativa la falta de razonamiento, análisis y reflexión de lo enseñado”. Si bien Yang & Chen (citado en Amin & Sundari, 2020) indican que la Enseñanza de Lenguas Mediada por Computadora (*Computer-Assisted Language Learning* o CALL) incrementa la motivación de los estudiantes y desarrolla la habilidad de escritura y la conexión entre pensamientos, dicha afirmación no se aplica totalmente al contexto universitario venezolano. Aunque, se puede afirmar como punto positivo la presencia de niveles considerables de asistencia y participación de los estudiantes, con un mínimo de 50% en la mayoría de los casos; llegando incluso, en el caso de dos (02) docentes, al rango de 75% a 100% de asistencia (ver Gráfico 6). Asimismo, el sujeto 7 expresó que, al momento de evaluar la escritura, “debo considerar que la información está al alcance de la mano mediante internet.

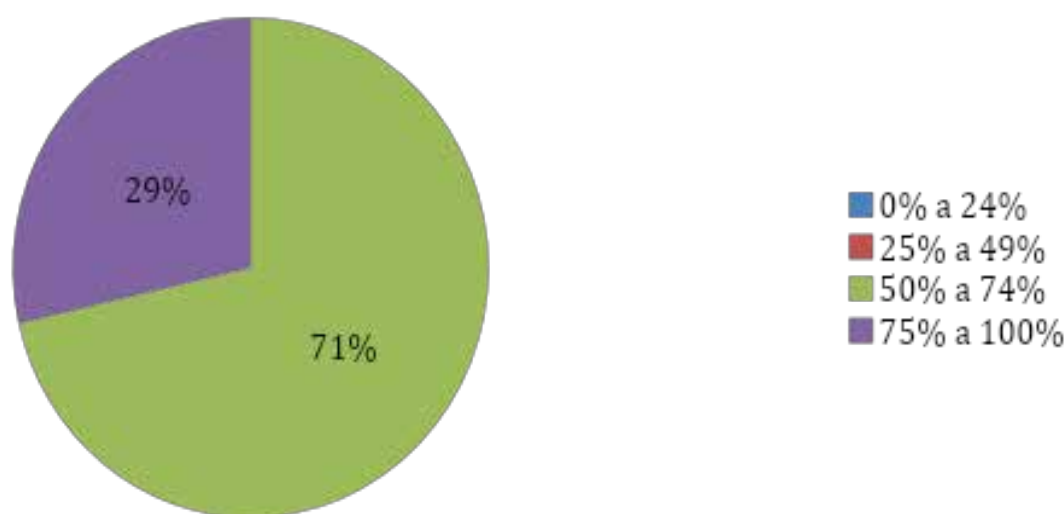
[...] En mi opinión esta generación lo tiene todo para ser brillantes, pero a la vez el tenerlo todo los ha hecho menos diligentes y poco curiosos”; de lo que puede inferirse una necesidad en los estudiantes

de desarrollar habilidades de pensamiento de orden superior y el uso eficiente de herramientas tecnológicas a través de actividades educativas innovadoras bien planificadas (Keengwe et al. 2014).

Gráfico 6

Porcentaje de asistencia/participación de los estudiantes (ítem 2.3).

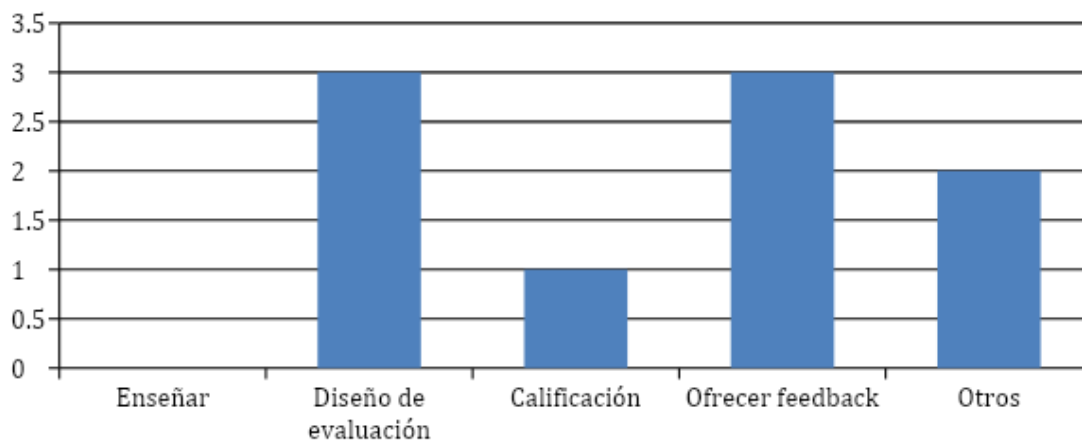
2.3. Indique el porcentaje (%) de asistencia/participación de sus alumnos.



Fuente: Rivas y Sosa (2022).

Asimismo, se destaca que uno de los aspectos más desafiantes para los profesores universitarios es ofrecer retroalimentación a los estudiantes (ver Gráfico 7). Esta respuesta se contrapone las respuestas favorables obtenidas respecto a proveer *retroalimentación* en línea o de manera asíncrona a los estudiantes mediante el uso de tecnología (ítem 1.4), con un total de tres (03) profesores de acuerdo y cuatro (04) de ellos muy de acuerdo con la afirmación. No obstante, dicha problemática no es exclusiva de

las universidades venezolanas. Akbana et al. (2021) han incluido la evaluación del aprendizaje, el monitoreo del proceso y la retroalimentación como una categoría de los retos comúnmente presentados en la enseñanza de lenguas en la modalidad de ERT. Por su parte, Amin & Sundari (2020) resaltan la importancia de la retroalimentación en línea, puesto que recibir retroalimentación apropiada y de manera rápida fomenta la motivación y la toma de responsabilidad sobre su proceso de aprendizaje.

Gráfico 7**Aspectos más desafiantes de la enseñanza remota (ítem 2.7).**

Fuente: Rivas y Sosa (2022).

De manera similar, el diseño de evaluación representó uno de los mayores desafíos para los docentes de lenguas (ver Gráfico 7). Al igual que en el caso de la retroalimentación, las respuestas obtenidas en la escala indican que la gran mayoría de los profesores se muestran seguros con el diseño y la calificación de tareas con tecnología incorporada (ítem 1.5), con sólo un (01) informante mostrándose indeciso ante la aseveración (ver Gráfico 2). Curiosamente, la calificación de evaluaciones también fue considerada como el aspecto más desafiante por uno (01) de los sujetos. En lo que concierne a este ámbito, Akbana et al. (2021) resaltan la importancia de la implementación de la evaluación alternativa y de distintos métodos de evaluación. Mas, se observó que las respuestas ofrecidas conforme a los modos de evaluación (ítem 2.4) abarcaron una gran variedad de actividades, las cuales tampoco se limitaron a la evaluación de una habilidad en específico y, en muchos casos, representaron ejemplos de prácticas innovadoras.

Dicho esto, es pertinente indicar que, aun cuando el profesorado universitario contaba con conocimientos, competencias, experiencias y actitudes favorables hacia la integración de la tecnología en el aula de lenguas extranjeras, la implementación del ERT como consecuencia de la pandemia de COVID-19 no estuvo exenta de retos y desafíos. A fin de cuentas, Amin & Sundari (2020) y Akbana et al. (2021) señalaron que las prácticas de ERT difieren de aquellas planificadas para el *e-learning* y la EaD, dado que se trata de una respuesta apresurada a una situación crítica y con recursos limitados. Como resultado, esta migración hacia la modalidad en línea y/o remota ha sido considerada como difícil para tres (03) de los docentes, en oposición a tres (03) informantes que sostuvieron una posición intermedia y a un (01) profesor que catalogó dicha transición como fácil (ver Gráfico 8). Entonces, se puede concluir que la experiencia obtenida durante la pandemia de COVID-19 fue una excelente oportunidad para acelerar dicha transición y, en el proceso,

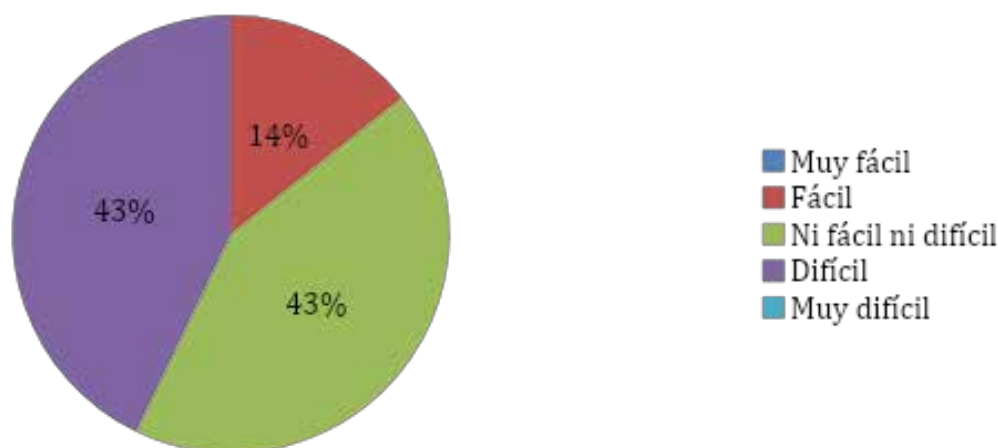
reflexionar sobre los procesos de EALE en universidades venezolanas, con el propósito de reorientar las prácticas andragógicas hacia

una integración más efectiva de las TIC y la atención de los distintos desafíos que el ERT ha traído a la luz.

Gráfico 8

Consideraciones sobre la migración hacia el modo online y/o remoto (ítem 2.5).

2.5. ¿Cómo considera la migración hacia el modo online y/o remoto?



Fuente: Rivas y Sosa (2022).

V. Conclusiones y consideraciones finales

El plan “Universidad en Casa” nació como una propuesta dirigida a la prosecución de la educación universitaria a través de la Educación a Distancia. No obstante, las prácticas docentes se enmarcaron en la Enseñanza Remota de Emergencia, puesto que las circunstancias de dicha transición a la EaD y la virtualidad se ajustan a las características propias del ERT. Es decir, se trató de una respuesta rápida e improvisada a la situación de crisis que implicó el confinamiento por la pandemia de COVID-19. Además, debido a la premura y tratarse de un contexto de baja conectividad, el profesorado no contaba con un acceso

adecuado e ilimitado a recursos tecnológicos y pedagógicos, por lo cual debían ajustar su proceso de enseñanza a aquellos elementos disponibles en el momento.

A partir de esto, se puede afirmar que, los docentes encuestados presentaron una actitud de apertura hacia la migración de la presencialidad al *e-learning* y EaD, así como conocimientos y habilidades adecuados para esta. Como resultado, se observa una tendencia positiva en los distintos ítems de la escala de niveles de autoeficacia, siendo que dichas respuestas se inclinaron por las opciones de “muy de acuerdo” y “de acuerdo”. En contraposición, sólo tres (03) ítems de la escala presentaron una respuesta distinta, con solo uno (01) de los siete (07)

profesores indicando indecisión respecto a sus capacidades, incluyendo aquella referente al diseño y calificación de tareas con tecnología incorporada. Además, conviene resaltar la gran variedad de herramientas tecnológicas que los docentes mencionaron; evidenciando que, a pesar de tratarse de un contexto de baja conectividad, los profesores de LE poseen conocimientos de distintas herramientas a las mencionadas en la escala y que han ido integrando a sus praxis pedagógica, conforme a las características del contexto y el grupo de estudiantes en cuestión.

Sin embargo, dicha transición a la virtualidad no estuvo libre de retos, especialmente por tratarse de un contexto de ERT, con baja conectividad y en consideración de la brecha digital presente en el país. Como resultado, solo uno (01) de los docentes ha considerado dicha transición como fácil, mientras que los demás informantes ubicaron su nivel de dificultad entre intermedio y difícil. Por su parte, entre los mayores retos para el profesorado se encontraron el diseño de la evaluación, la retroalimentación, la enseñanza de la producción oral y la evaluación de las habilidades de producción. Estos obedecieron a distintos factores de tipo tecnológico, educativo y social; demostrando que la educación en línea requiere mucho más que conocimientos y habilidades pedagógicas, evaluativas y tecnológicas por parte del profesorado.

A partir de estos resultados y en consideración de los aciertos logrados por el profesorado durante la pandemia, conviene señalar algunos aspectos para lograr una efectiva transición de la Enseñanza Remota de Emergencia a la Educación en Línea y

la Educación a Distancia. En primer lugar, se resalta la importancia de unificar criterios y establecer políticas institucionales claras y contextualizadas. Esto permitirá manejar estrategias didácticas y actividades aún más acertadas, que se adecúen a las condiciones propias de cada institución, las características de sus participantes y los principios de la modalidad. Por esta razón, dichos lineamientos deben ser construidos con participación de los implicados, aplicables e informados apropiadamente. Sumado a esto, es pertinente que se redirija la formación y la actualización de los docentes conforme a dichas políticas, de manera que se maneje una misma línea en el quehacer de las aulas universitarias.

Ahora, en cuanto a la adecuación de las herramientas, estrategias y actividades, conviene ahondar en algunos aspectos. Respecto a los ambientes digitales, su elección debe tomar en cuenta elementos como la familiaridad para los estudiantes y su facilidad de uso, siendo que conviene seleccionar una plataforma que sea de fácil entendimiento para los participantes u ofrecer opciones establecidas al grupo. En torno a las actividades, la planificación debe incorporar: (a) actividades que estimulen la interacción grupal y el trabajo independiente, con el propósito de cerrar la brecha generada por la distancia; y (b) actividades de índole asíncrono, a fin de hacer frente a las deficiencias de los servicios y el contexto de baja conectividad. Y, por último, se ha de resaltar la necesidad de la negociación en las aulas de LE, permitiendo así la flexibilización de dichas actividades y la búsqueda de alternativas para aquellos estudiantes en contexto especialmente difíciles.

INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

**UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
NÚCLEO UNIVERSITARIO “RAFAEL RANGEL”
DEPARTAMENTO DE LENGUAS MODERNAS
TRUJILLO ESTADO TRUJILLO**

Instrumento de Recolección de Datos del Trabajo Especial de Grado Titulado:

La Enseñanza Remota de Emergencia por Parte de los Docentes de Inglés Como Lengua Extranjera Durante la Pandemia del Covid-19: Autoeficacia en el Uso De Las TIC, Retos y Prácticas Innovadoras

Fecha:

Género: F ___ M ___ **Edad:** _____ **Grado Académico:** _____

Años de Experiencia: _____ **Categoría (Si es profesor universitario):** _____

- 1. Escala para determinar los niveles de autoeficacia de los docentes en torno al uso de las Tecnologías de Información y Comunicación para la enseñanza de Inglés como lengua extranjera.**

Instrucciones:

Para cada una de las siguientes afirmaciones que aparecen en la tabla, deberá indicar valoración de las mismas, empleando para ello una escala de 1 a 5, donde 1 significa “Muy en Desacuerdo” (MD), 2 indica “En Desacuerdo” (ED), 3 significa “Indeciso” (I), 4 indica “De Acuerdo” (DA) y 5 denota “Muy de Acuerdo” (MA).

Instrucciones:

Para cada una de las siguientes afirmaciones que aparecen en la tabla, deberá indicar valoración de las mismas, empleando para ello una escala de 1 a 5, donde 1 significa “Muy en Desacuerdo” (MD), 2 indica “En Desacuerdo” (ED), 3 significa “Indeciso” (I), 4 indica “De Acuerdo” (DA) y 5 denota “Muy de Acuerdo” (MA).

		1	2	3	4	5
1	Puedo usar la tecnología de manera confiable para enseñar todas las destrezas lingüísticas.					
2	Puedo usar la terminología correcta mientras oriento a mis estudiantes en el uso de la computadora para los fines de la enseñanza y aprendizaje de ILE.					
3	Puedo orientar a mis estudiantes cuando tienen dificultades empleando la computadora.					
4	Puedo proveer feedback en línea o de manera asíncrona a mis estudiantes haciendo uso de las tecnologías.					
5	Me siento seguro diseñando y calificando tareas con tecnología incorporada.					
6	Puedo usar Microsoft Word, Excel, PowerPoint y otros programas con facilidad.					
7	Puedo utilizar herramientas específicas para enseñar ILE en línea o de manera asíncrona.					
8	Puedo responder a las necesidades de los estudiantes acerca del uso del computador con seguridad.					
9	Puedo responder a las necesidades de los estudiantes acerca del uso de tecnologías para la enseñanza y aprendizaje de ILE.					
10	Puedo adoptar maneras creativas para usar tecnologías aplicadas a la enseñanza de ILE.					

2. La enseñanza remota por emergencia durante la pandemia.

Instrucciones:

A continuación, se presentan varias preguntas relacionadas con la enseñanza remota de emergencia durante la pandemia. Responda de manera clara y trate de dar un panorama detallado de dicha experiencia a través de las respuestas formuladas en cada ítem.

2.1. Señale el modo de enseñanza que empleó durante la pandemia.

a) En línea (Síncrono) b) Remoto (Asíncrono) c) En línea y remoto d) Otro (Señale):

2.2. Mencione las herramientas que empleó durante la enseñanza remota por emergencia (e.g. Zoom, WhatsApp, Skype, Gmail, etc.).

2.3. Indique el porcentaje (%) de asistencia/participación de sus alumnos.

a) 0% a 24% **b)** 25% a 49% **c)** 50% a 74% **d)** 75% a 100%

2.4. Mencione los modos de evaluación (e.g. actividades escritas, composiciones, etc.).

2.5. ¿Cómo considera la migración hacia el modo online y/o remoto?

a) Muy Fácil **b)** Fácil **c)** Ni Fácil ni Difícil **d)** Difícil **e)** Muy Difícil

2.6. Mencione cuál fue el aspecto que más disfrutó.

2.7. De los aspectos que se mencionan, ¿Cuál fue el más desafiante?

a) Enseñar **b)** Diseño de Evaluación **c)** Calificación **d)** Ofrecer feedback **e)** Otros:

2.8. Mencione la destreza más desafiante para enseñar (e.g. hablar, escuchar, escribir, leer). Indique porqué.

2.9. Mencione la destreza más desafiante para evaluar (e.g. hablar, escuchar, escribir, leer). Indique porqué.

2.10. ¿Cuál considera usted que fue el aspecto más desafiante durante la enseñanza remota de emergencia?

2.11. ¿Qué prácticas innovadoras considera usted que aplicó durante la enseñanza remota por emergencia

Nota: Tomado de Castellanos & Albornoz (2022, pp. 65-68).

Referencias

- Afonso, G. (2020). El «Plan Universidad en Casa» carece de contenidos y factibilidad. Recuperado el 22 de noviembre de 2022, de: <https://provea.org/opinion/el-plan-universidad-en-casa-carece-de-contenidos-y-factibilidad/>
- Akbana, Y.; E., Rathert, S. & AĞÇAM, R. (2021). Emergency remote education in foreign and second language teaching. *Turkish Journal of Education*, 10(2), 97-124.
- Amin, F. M. & Sundari, H. (2020). EFL students' preferences on digital platforms during emergency remote teaching Video Conference, LMS, or Messenger Application. *Studies in English Language and Education*, 7(2), 362-378.
- Aula Abierta. (2020). Informe preliminar. Situación de la libertad académica, la autonomía universitaria y el derecho a la educación de calidad en Venezuela en el marco del COVID-19. Marzo 2020-Julio 2020. Recuperado el 21 de noviembre de 2022, de: <http://aulaabiertavenezuela.org/wp-content/uploads/2020/09/INFORME-PRELIMINAR-LIBERTAD-ACADEMICA-56-pag.pdf>
- Bozkurt, A.; Jung, I.; Xiao, J.; Vladimirschi, V.; Schuwer, R.; Egorov, G.; Lambert, S.; Al-Freih, M.; Pete, J.; Olcott, Jr.; Rodes, V.; Aranciaga, I.; Bali, M.; Alvarez, Jr. A.; Roberts, J.; Pazurek, A.; Raffaghelli, J. E., Panagiotou, N., de Coëtlogon, P., Shahadu, S.; Brown, M.; Asino, T.; Tumwesige, J.; Ramírez, T.; Barrios, E.; Ossiannilsson, E.; Bond, M.; Belhamel, K.; Irvine, V.; Sharma, R. C.; Adam, T.; Janssen, B.; Sklyarova, T.; Olcott, N.; Ambrosino, A.; Lazou, C.; Mocquet, B.; Mano, M. & Paskevicius, M. (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1-126.
- Castellanos, S. & Albornoz, S. (2022). La Enseñanza Remota de Emergencia por parte de los Docentes de Inglés como Lengua Extranjera durante la Pandemia del Covid-19: Autoeficacia en el Uso de las TIC, Retos y Prácticas Innovadoras. Recuperado el 01 de julio de 2022, de: https://mega.nz/file/w9E11IAT#Gbu87nE4h4Zm7FNueRI1EBayAW77owQ6B_y3BBmqIP4
- Centro de Derechos Humanos de la Universidad Metropolitana. (2020). Informe sobre las afectaciones al derecho a la educación durante la pandemia de COVID-19: Caso de la Universidad Metropolitana, Venezuela. Recuperado el 21 noviembre de 2022, de: <https://www.unimet.edu.ve/wp-content/uploads/2020/12/Informe-Derecho-a-la-Educaci%C3%B3n.pdf>

- Davies, G., Otto, S. E., & Rüschoff, B. (2013). Historical perspectives on CALL. En H. Reinders, M. Thomas, & M. Warschauer (Eds.). *Contemporary computer-assisted language learning* (pp. 19-38). Reino Unido: Bloomsbury Publishing.
- Decreto No. 4.159 (Suspensión de actividades educativas presenciales). (2020, 13 de Marzo). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, No. 6.518 (Extraordinario), Marzo 13, 2020.
- Ercolino, A. G.; Galarraga, O. & Gómez, J. (2021). COVID-19. Factores de impacto en la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos virtuales. Caso: licenciatura en Idiomas Modernos, Unimet. *Anales de la Universidad Metropolitana*, 19(2), 13-38.
- Hernández, R.; Fernández, C. & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed.). México D.F.: McGraw Hill Education.
- Hodges, C.; Moore, S.; Lockee, B.; Trust, T. & Bond, A. (2020, marzo 27). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. Recuperado el 22 de noviembre de 2022, de: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Keengwe, J., Schnellert, G. & Jonas, D. (2014). Mobile phones in education: Challenges and opportunities for learning. *Education and Information Technologies*, 19(2), 441-450.
- Kranthi, K. (2017). Technology Enhanced Language Learning (TELL). *International Journal of Business and Management Invention*, 6(2), 30-33.
- Leal, N. (2021). Educación a Distancia desde la presencialidad en tiempos de pandemia. *Educ@ción en Contexto*, 7(14), 35-69.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria. (2020). Plan Nacional de Prevención y Contención del Coronavirus (COVID-19) Sector Universitario. Recuperado el 02 de julio de 2022, de: <http://www.opsu.gob.ve/wp-content/uploads/2020/04/PLAN-ANTI-COVID-19-UNIVERSITARIO-14032020-1.pdf>
- Monasterio, J.; Mac-Quhae, R.; Morales, M. & Pérez, H. (2021). Educación a distancia en un mundo con pandemia: menos conectividad y mayor desigualdad. *Anales de la Universidad Metropolitana*, 19(2), 39-67.
- Naqvi, S., & Zehra, I. (2020). Online EFL Emergency Remote Teaching during COVID 19, Challenges and Innovative Practices: A Case of Oman. *Arab World English Journal (AWEJ)*. Proceedings of 2nd MEC TESOL Conference 2020. 17-35.

Observatorio de Derechos Humanos de la Universidad de Los Andes. (2020). Educación universitaria en Venezuela durante el COVID-19 e inviabilidad del Plan “Universidad en Casa”. Marzo-diciembre de 2020. Recuperado el 22 de noviembre de 2022, de: <https://www.uladdhh.org.ve/wp-content/uploads/2021/01/Educacion-Universitaria-Vzla-y-covid19-def-26ene.pdf>

Este artículo fue presentado a Entre Lenguas en noviembre de 2022, revisado y aprobado para su publicación en enero de 2023.

Odetti, V. (2017). El diseño de materiales didácticos hipermediales: El caso del PENT Flacso. Buenos Aires, Argentina: TeseoPress.

Rodríguez, A. (2020). Ministro Trómpiz: Ningún estudiante se quedará sin estudiar, aunque «no tenga conectividad». Recuperado el 23 de noviembre de 2022, de: <https://noticierodigital.com/2020/04/cesar-trompiz-estudiantes-que-no-tienen-conectividad-trabajaran-con-portafolios/>

Stockwell, G. (2013). Mobile-Assisted Language Learning. En H. Reinders, M. Thomas, & M. Warschauer (Eds.). Contemporary computer-assisted language learning (pp. 201-216). Londres: Bloomsbury Publishing.

Villalobos, J. (2003). Algunas consideraciones para la organización y elaboración de un Trabajo de Grado bajo el Paradigma Cualitativo de la Investigación. Mérida, Venezuela: Consejo de Estudios de Postgrado.

Mendoza G., María.

** La Doctora María de los Ángeles Mendoza González es profesora de la Maestría en Lenguas Extranjeras y del Centro de Lenguas de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, en México. Su dirección electrónica es maria.mendoza@unicach.mx*

DOI: <https://doi.org/10.53766/ENLE/2022.01.22.02>

Resumen

Esta investigación es de carácter cualitativo descriptivo y tiene por objetivo determinar si los docentes de lenguas extranjeras de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH) están capacitados para utilizar recursos digitales, y determinar el tipo de materiales y recursos utilizados durante las clases virtuales. El instrumento utilizado fue una encuesta semiestructurada de 8 preguntas aplicada en línea a 38 docentes de idiomas. Los resultados muestran que un alto porcentaje de docentes no están suficientemente capacitados para aplicar recursos digitales, principalmente respecto a la evaluación de las competencias lectora, auditiva, oral y escrita. Algunos docentes utilizaron el libro de texto sin considerar los diferentes tipos de evaluación y contexto en que se llevaron a cabo. Asimismo, algunos docentes continuaron de un modo sincrónico, sin considerar que la educación en línea abarca momentos sincrónicos y asincrónicos.

Palabras claves Competencias, evaluación, lenguas extranjeras, recursos virtuales, materiales digitales.

Enseñanza de lenguas extranjeras: Uso de materiales y herramientas digitales para la evaluación

Abstract

This research is qualitative descriptive and aims to determine if foreign language teachers at the University of Sciences and Arts of Chiapas (UNICACH) are trained to use digital resources and determine the type of materials and resources used during virtual classes. The instrument used was a semi-structured survey of 8 questions applied online to 38 language teachers. The results show that a high percentage of teachers are not sufficiently trained to apply digital resources, mainly with regard to the evaluation of reading, listening, oral and written skills. It was observed that some teachers used the textbook without considering the different types of assessment and context in which the evaluations were carried out. In addition, some teachers continued in a synchronous way, without considering that online education covers synchronous and asynchronous moments.

Key words Assessment, digital materials, foreign languages, skills, virtual resources.

I. Introducción

Una característica de la educación superior es el sesgo o debilidad por defender el pasado, por perpetuar lo que existe y ponerse al margen de las transformaciones, el término claustro proviene de eso (Pardo & Cobo, 2020). El campo de la educación sufre un retraso considerable, aunque se habla siempre de tecnología no entendemos cómo puede impactar en el aprendizaje, sólo se reemplaza el cuaderno y libro por equipo informático. Se continúan aplicando las prácticas tradicionales, pero usando tecnologías nuevas, las escuelas se enfocan más en manejar la tecnología, pero se olvidan de desarrollar el uso orientado a los objetivos propios de tales herramientas, entre otros aspectos importantes (Moravec, 2015).

Conforme a lo anterior, generalmente no hay una profesionalización de los docentes respecto al establecimiento de objetivos, elaboración de *syllabus*, selección, elaboración de materiales y del conocimiento de ambientes virtuales para su creación. Es decir, no son pocos los docentes que siguen aprendiendo y enseñando de forma tradicional y no parecen haber adquirido las competencias tecnológicas requeridas.

II. Marco teórico

Competencias clave para el éxito

Ya desde 2005, en el proyecto Descripción y Selección de Competencias Clave (DeSeCo) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), se establece que “Una competencia es más que conocimientos y habilidades. Implica la habilidad para enfrentar demandas

complejas mediante la esquematización y movilización de recursos psicológicos (incluyendo habilidades y actitudes) en un contexto particular” (DeSeCo, 2005, p.4).

En este contexto, las competencias clave se agruparon en tres de carácter general y cada una se compone de tres atributos relativos a necesidades que una persona necesita cubrir para tener éxito en el ámbito laboral y social, entre ellas las de interactuar en grupos heterogéneos, actual de manera autónoma y usar herramientas en forma interactiva. En el caso de usar herramientas en forma interactiva, las demandas sociales y profesionales requieren de la interacción del entorno a través del uso de:

- a) Herramientas socioculturales: el lenguaje, la información, el conocimiento.
- b) Herramientas físicas: las tecnologías de información y comunicación.
- c) Esta competencia se compone de:
- d) Habilidad de utilizar el lenguaje, los símbolos y el texto en forma interactiva;
- e) Habilidad de utilizar el conocimiento y la información en forma interactiva;
- f) Habilidad de utilizar tecnología de manera interactiva.

Posteriormente, se han venido desarrollando y profundizando aún más en el modelo por competencias, tal como se presenta en el proyecto Tuning (Gehrig, s.f.).

- a) Competencias instrumentales: cognitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas.

- b) Competencias interpersonales: capacidades individuales como habilidades sociales de interacción y cooperación.
- c) Competencias sistémicas globales, tales como comprensión, sensibilidad, conocimientos.

Con el objetivo de que los estudiantes logren obtener dichas competencias se han modificado planes y programas de estudios de todos los niveles educativos para adecuarlos a los requerimientos de este modelo. Sin embargo, el proceso de enseñanza sigue siendo primordialmente presencial o tradicional o sea el proceso educativo es cara a cara, en un aula donde los estudiantes y el profesor interactúan, el desarrollo de estrategias de aprendizaje se dan en el mismo tiempo y espacio, en la que participa el grupo y el aprendizaje puede socializarse mediante la retroalimentación.

Este proceso de enseñanza dejó de ser útil con la pandemia de COVID-19, la que obligó a los docentes a cambiar su metodología y adecuarla a clases virtuales, situación que puso en evidencia las deficiencias de los docentes en el manejo de recursos digitales.

Así, la primera reacción de algunos docentes es pasar el contenido y experiencia presencial al entorno virtual sin mayor adaptación, como si fuese copiar y pegar. Sin embargo, se requiere de un cambio en las reglas. Los docentes mejor preparados son los que reconocen que los ámbitos digitales requieren certezas diferentes a las analógicas, y comprenden que las dinámicas y los tiempos no son iguales a los que se construyen cara a cara, por lo que se necesita una mayor flexibilidad y tolerancia a un

posible menor compromiso en el proceso de aprendizaje, y sobre todo a ser empáticos con la situación (Pardo & Cobo, 2020).

Esta preparación no sólo es en el desarrollo de las competencias de tecnologías sino también en el uso reflexivo de las herramientas digitales desde una dimensión pedagógica, es decir lo que supone que el potencial de estas herramientas ofrecen para representar y transmitir información depende la apropiación que el docente haga de ellas, ya que el conocimiento y manejo no representa por sí mismo un aporte a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Cuando se da el proceso de apropiación es cuando el docente las usa e integra al escenario educativo para darle un uso simbólico a través de lengua oral, escrita, lenguaje audiovisual, gráfico, numérico, estético, entre otros, y las relaciona con los objetivos educativos propuestos. Entonces, por apropiación se entiende la forma en que los docentes incorporan las herramientas digitales a sus actividades de clase.

La apropiación se relaciona con el conocimiento que los docentes desarrollan sobre las herramientas digitales, el uso instrumental que hacen de ellas y como las transforman para adaptarlas a sus prácticas educativas. Existen diferentes niveles de apropiación, es de carácter gradual, puede ser desde el caso en el cual el docente no está muy consciente del potencial de las herramientas digitales, hasta niveles avanzados en los cuales los docentes integran deliberadamente la tecnología para la generación de experiencias educativas que serían muy difíciles de llevar a cabo sin las herramientas digitales.

El progreso en los niveles de

apropiación implica el uso reflexivo de las herramientas digitales, es intencional y surge de la experiencia y la práctica continuada. El docente reflexiona y revisa su práctica para proponer incorporaciones más adaptativas y efectivas de las herramientas digitales en la enseñanza y el aprendizaje. Así, a mayor nivel de integración reflexiva de la tecnología a la enseñanza, más coherencia y pertinencia existirá entre los contenidos, los objetivos de aprendizaje, las estrategias didácticas y el uso de herramientas digitales, por supuesto que para obtener el uso eficiente en la práctica educativa el docente debe prepararse (Valencia et al. 2016).

Evaluación educativa

La evaluación educativa es el proceso a través del cual se viabiliza la comprobación del alcance de los objetivos y/o competencias propuestas, utilizando un conjunto de procedimientos para conocer en qué medida se están logrando las metas educativas propuestas. Así, la evaluación educativa constituye una herramienta para garantizar la calidad de los procesos educativos y posibilita la mejora continua de los mismos (Reyes et al. 2015).

Moreno establece que para poder evaluar hay que entender el contexto. El aprendizaje es complejo y su valoración no es simple. Valorar el aprendizaje de los alumnos es fundamental para saber los logros obtenidos y lo que aún falta por alcanzar; determinar si se han cubierto los aprendizajes esperados por parte de los alumnos y retroalimentar la enseñanza. El aprendizaje es un proceso multidimensional, por lo que deben de considerarse otras formas para evaluar y

no sólo a través del empleo de técnicas e instrumentos de evaluación rudimentarios y reduccionistas (Moreno, 2016).

Evaluar los aprendizajes de los estudiantes implica enjuiciar sistemáticamente el mérito y/o valía de las competencias adquiridas por ellos en un contexto específico. Para cada tipo de aprendizaje se debería dirigir un tipo específico de evaluación, o al menos indagarse de forma diferente en cada uno de los aprendizajes adquiridos. No es lo mismo evaluar si se han construido conocimientos factuales y conceptuales, que habilidades o destrezas, entre otros (Pimienta, 2008).

Asimismo, hay diferentes tipos de evaluación, las más comunes durante el periodo escolar son la formativa y la sumativa. La primera se realiza con fines de ver el progreso de los estudiantes y dar retroalimentación, se hace durante cada clase a través de la observación y revisión de actividades de los alumnos. La segunda es con fines de otorgar una calificación.

Por lo tanto, es necesario contar con estrategias flexibles de evaluación para identificar el progreso de los alumnos, a través de las herramientas digitales acordes al tipo de conocimiento y su construcción. La evaluación en la formación tipo virtual es fundamental y obliga a una planeación y ejecución cuidadosa, así como al análisis y retroalimentación que se realiza de las actividades y desempeño de competencias de los alumnos.

De este modo, es muy importante considerar el proceso de evaluación tomando en cuenta las herramientas digitales a través de recursos electrónicos, aplicaciones, plataformas virtuales, a

través de las que se realiza, especialmente durante la evaluación formativa que es la que permite determinar si el alumno está comprendiendo y aprendiendo. Las herramientas digitales bien utilizadas permitirán al docente elaborar juicios acerca del proceso de avance en el aprendizaje de los estudiantes y tendrá una base para la toma de decisiones respecto a contenidos y estrategias de enseñanza aplicables conforme a los resultados obtenidos, por lo que se considera que los instrumentos virtuales para la evaluación de aprendizaje que se seleccionen son de gran importancia como elementos facilitadores de la interacción entre docente y alumnos, entorpeciendo o facilitando el proceso.

III Metodología

Diseño

La investigación realizada es de tipo cualitativa, dadas las posibilidades que ofrece esta perspectiva, se empleó la técnica de recolección de datos a través de una encuesta semiestructurada. Por los objetivos de la investigación será un estudio descriptivo. Este proceso de investigación comenzó con el planteo de interrogantes acerca de si los docentes de idiomas están capacitados para el cambio de clases presenciales a clases en línea y sobre las herramientas digitales que utilizaron, especialmente para evaluar a sus alumnos. Así se plantean los siguientes objetivos de investigación:

- a) Determinar si los docentes de lenguas extranjeras están capacitados para utilizar recursos digitales para las clases en línea establecidas durante el período de confinamiento por COVID-19

- b) Conocer el tipo de materiales y recursos utilizados durante las clases virtuales y como medio de evaluación

Participantes

La Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH, 2018) se encuentra ubicada en Chiapas, México, y tiene presencia en diversas regiones del estado, con un alumnado de 7,500. En la UNICACH como en la mayor parte de las universidades, los idiomas se imparten de forma presencial. Los estudiantes acuden a las aulas para adquirir las habilidades y competencias que se proponen conforme a los niveles establecidos en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MERCL).

Esta investigación se llevó a cabo con docentes que imparten clases de idioma inglés y francés, adscritos al Centro de Lenguas, Licenciatura en Lenguas Internacionales y Licenciatura en Lenguas con enfoque turístico. La población es de 38 docentes con perfil de licenciados en enseñanza del idioma inglés y francés, 5 con Maestría en Didáctica de las lenguas y 3 con Maestría en Docencia.

Instrumentos

El instrumento seleccionado para recolectar la información requerida para llevar a cabo la investigación es la encuesta. Se realizó un cuestionario con la ayuda de un sitio virtual de encuestas denominado *SurveyMonkey*, el instrumento cuenta con 6 preguntas abiertas y 2 cerradas. Las respuestas de las preguntas cerradas están formuladas conforme a la escala de Likert.

No se realizaron pruebas estadísticas de validez y confiabilidad para el instrumento de medición, simplemente se basa en la

experiencia del investigador como parte del grupo de docentes que investiga y las preguntas fueron elaboradas de tal modo que no exista interpretación errónea al respecto. Las respuestas muestran uniformidad y reflejan la confiabilidad y validez de las mismas.

Procedimientos

La encuesta es de carácter virtual, por lo que fue enviada a los correos electrónicos de los docentes y se realizó un recordatorio a los dos días de su envío para que pudiera ser contestado durante un lapso de una semana. Se aplicó del 21 al 26 de junio del 2021.

Análisis de datos

Una vez recibidas las respuestas de la encuesta realizada, se procedió a resumir y comparar los datos. En el caso del sitio virtual que fue utilizado para elaborar, enviar y recibir los cuestionarios, no fue

necesario utilizar métodos estadísticos para describir, resumir y comparar datos, puesto que el mismo sitio presenta un resumen de las respuestas, lo que facilita el proceso de resumen de datos. Posteriormente se elaboraron los gráficos para representar la información obtenida de una forma más clara para la interpretación de los mismos.

IV. Resultados

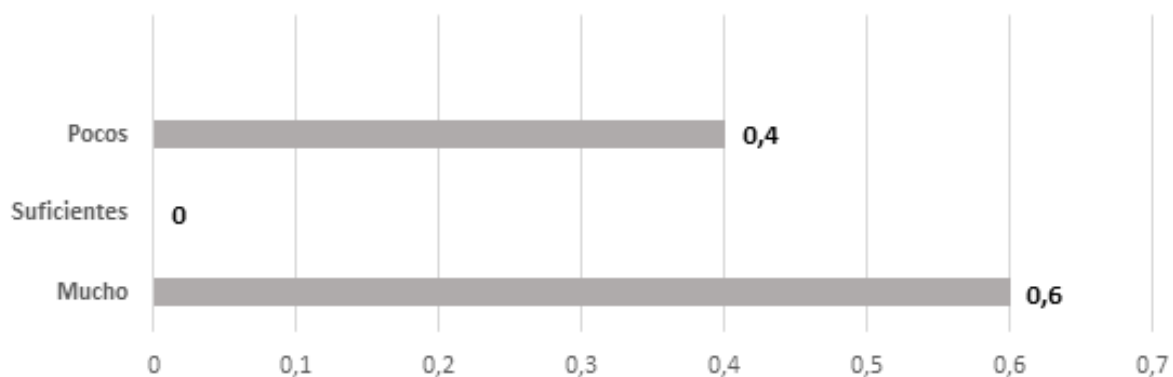
A continuación, se presentan los resultados obtenidos conforme a cada pregunta realizada en el cuestionario¹.

La pregunta 1 correspondiente a si ha tomado cursos de uso de herramientas digitales, el 60% contestó que muchos y el 40% pocos.

¹ Todos los gráficos han sido elaborados por el autor con datos obtenidos del análisis de los resultados obtenidos en las encuestas realizadas.

Gráfico 1

Cursos de uso de herramientas digitales

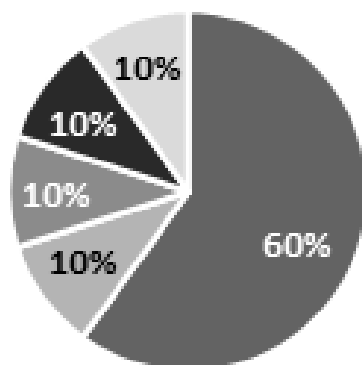


La pregunta 2 relativa a si utilizaron otras plataformas además de la predeterminada por la UNICACH (Google Classroom) durante las clases en línea por

COVID-19, el 40% no, el 60% si. Las otras plataformas utilizadas fueron 60% Edmodo, 10% Schoology, 10% Zoom, 10% Facebook, 10% WhatsApp.

Gráfico 2

Plataformas usadas



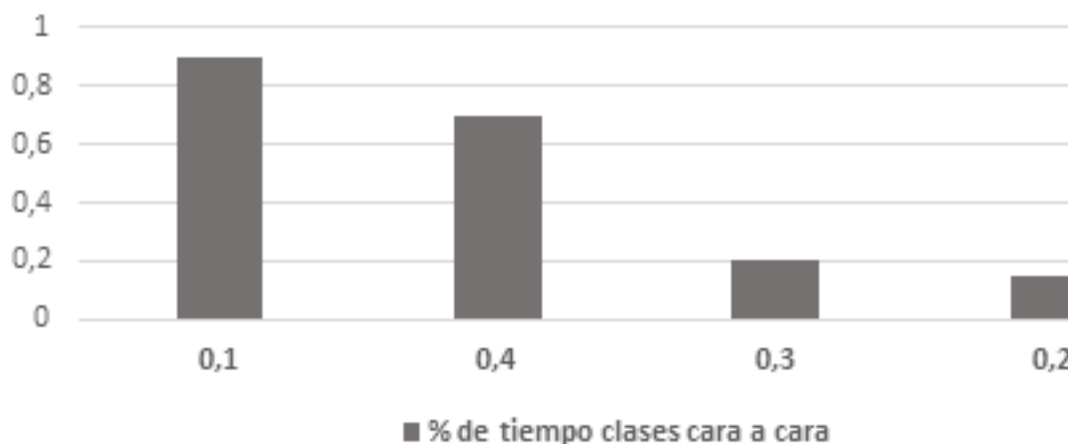
■ Edmodo ■ Schoology ■ Zoom ■ Facebook ■ Whatsapp

La pregunta 3 respecto a cuál fue el porcentaje de tiempo que impartió clases en línea, es decir cara a cara con sus

estudiantes; el 10 % respondió que un 90%, 40% respondió que un 70%, 30% el 20%, 20% alrededor de un 15%.

Gráfico 3

Porcentaje de tiempo que impartió clases cara a cara



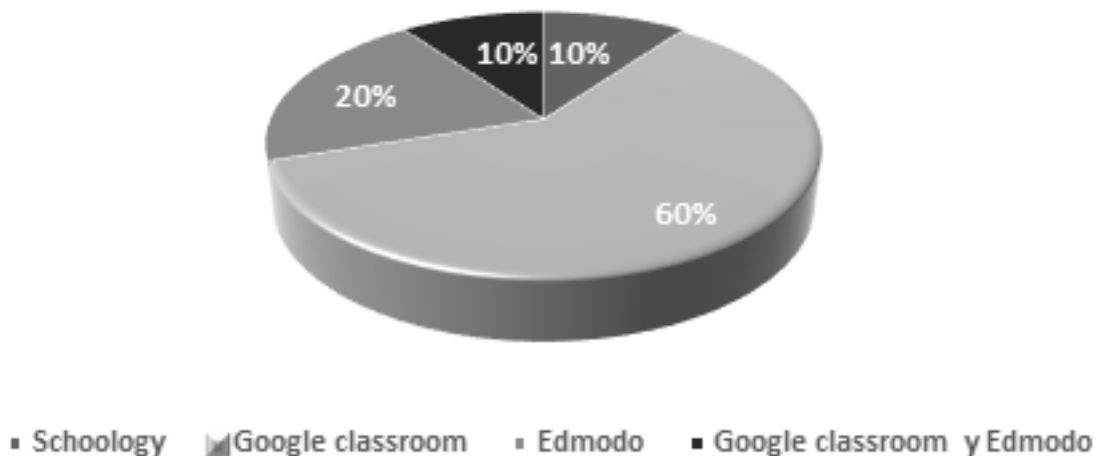
La pregunta 4 respecto al uso de algún programa, app, o medio electrónico para evaluar la competencia oral de sus

estudiantes, 30% dijo que Zoom, 20% grabación en celular, 20% Edmodo, 30% Google Meet.

Gráfico 4**Medios digitales usados para evaluar la competencia oral**

La pregunta 5 se refiere a los programas, aplicaciones o medios electrónicos utilizados para evaluar la competencia escrita de sus

estudiantes, el 10% Schoology, 60% Google Classroom, 20% Edmodo, 10% Google Classroom y Edmodo.

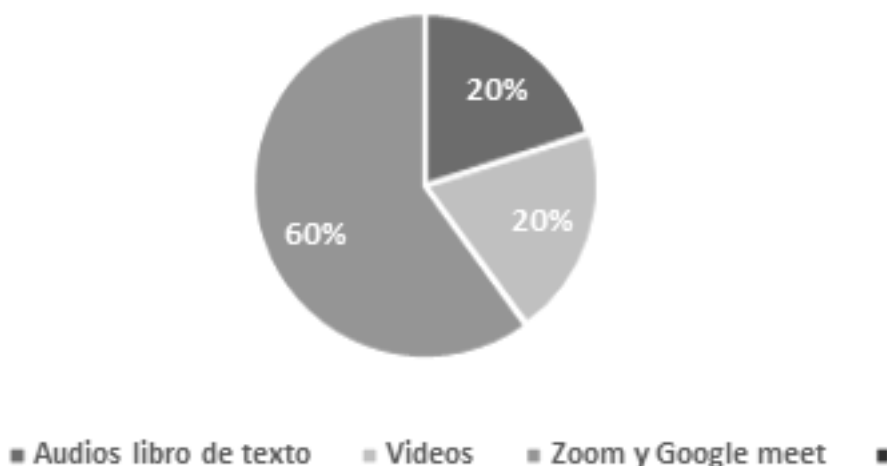
Gráfico 5**Medios digitales usados para evaluar la competencia escrita**

A la pregunta 6 sobre programas, aplicaciones o medios electrónicos utilizados para evaluar la competencia auditiva de sus

estudiantes, el 20% respondió que los audios del libro de texto, 20% videos de internet, 60% actividades en Zoom y Google Meet.

Gráfico 6

Medios digitales usados para evaluar la competencia auditiva

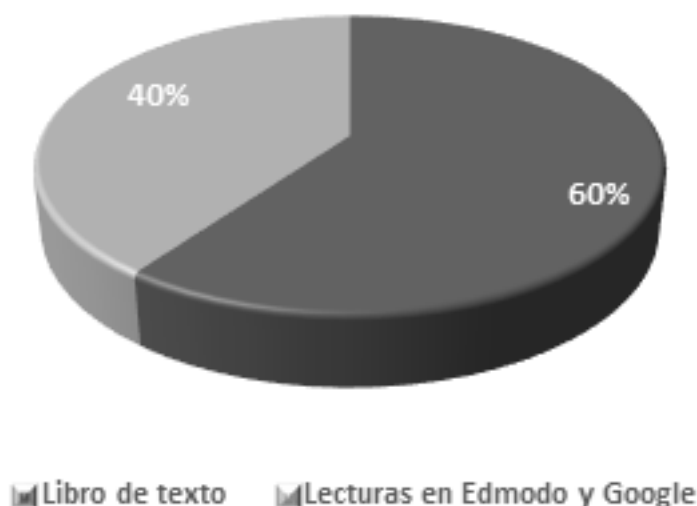


A la pregunta 7 sobre programas, aplicaciones o medios electrónicos utilizados para evaluar la competencia lectora de sus

estudiantes, el 60% respondió que lecturas del libro de texto, 40% lecturas cortas de internet a través de Edmodo y Google Classroom.

Gráfico 7

Medios digitales usados para evaluar la competencia lectora

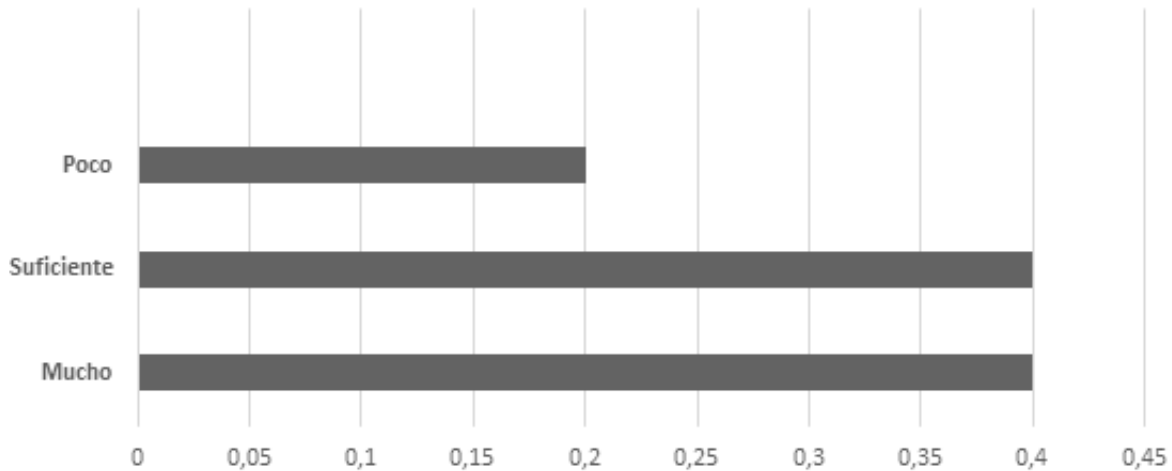


La última pregunta se refiere a si una vez concluido el semestre, si considera que está calificado para utilizar sitios web, aplicaciones y plataformas para impartir

clases en línea o incluir algunos elementos virtuales en clases presenciales. La respuesta fue mucho 40%, suficiente 40% y poco 20%.

Gráfico 8

Docente calificado para usar sitios webs, aplicaciones y plataformas



V. Conclusiones

Los resultados indican que la mayoría de docentes ha tomado cursos para uso de herramientas digitales, pero que aún no se sienten muy calificados para su uso. Asimismo, algunos docentes continuaron dando clases cara a cara, es decir de un modo sincrónico, sin considerar que la educación en línea abarca momentos sincrónicos y asincrónicos, además de que la presentación de la información cambia al hacerse en línea, debiendo adaptarse a los nuevos tiempos y necesidades específicas.

Por otra parte, las plataformas, aplicaciones y sitios web que utilizaron fueron muy limitados, lo que se refleja en los medios utilizados para evaluar las diferentes competencias de adquisición y producción de un idioma extranjero. Ya que, conforme a Pimienta (2008), no es lo mismo evaluar si se han construido conocimientos factuales y conceptuales, que habilidades o destrezas, entre otros.

Incluso, conforme a los datos obtenidos, algunos docentes sólo utilizaron el libro de texto, estrategia de enseñanza aplicada en la educación tradicional, sin considerar los diferentes tipos de evaluación y el diferente contexto en que se llevaron a cabo. Esta situación ya señalada anteriormente es lo que Moravec (2015) afirma, respecto a que el campo de la educación, aunque se habla siempre de tecnología no entendemos cómo puede impactar en el aprendizaje, sólo se reemplaza el cuaderno y libro por equipo informático.

La evaluación se llevó a cabo en la forma en que se realiza cara a cara, por lo que no se adecuaron a las necesidades del tipo de enseñanza virtual y se realizó con métodos rudimentarios y no utilizando las diversas plataformas o materiales que se pueden elaborar virtualmente. En este sentido, es importante considerar a Moreno (2016) con relación a que el aprendizaje es un proceso multidimensional, debiendo considerarse otras formas para evaluar y no sólo a través

del empleo de técnicas e instrumentos de evaluación rudimentarios y reduccionistas.

Existe conocimiento de algunos sitios y aplicaciones virtuales pero hace falta profundizar en cómo aplicar dichas herramientas para realizar actividades y proyectos que permitan evaluar a los estudiantes en las diversas competencias del modo que los especialistas consideran más adecuado para la enseñanza virtual. En este sentido, Pardo y Cobo establecen que se podría agregar mayor innovación diseñando contenidos con los estudiantes – a través de wikis, editores de texto, blogs, Hangouts, canales de podcasts, cuentas en Instagram, entre otros. Incluir materiales o sitios propuestos por ellos y fuera de la agenda inicial del docente, es decir producir para la red digital, y no para el profesor. Asimismo, el estudiante puede trabajar las nociones teóricas introductorias en forma virtual y autónoma, y posteriormente, el espacio colectivo del aula – presencial o virtual – se utiliza para reforzar conceptos, debatir ideas, diseñar el trabajo colaborativo y realizar las tutorías (Pardo y Cobo, 2020)

Por lo tanto, las universidades deben contribuir a redefinir los esquemas de trabajo, replantear procesos de aprendizaje, lograr consensos, y apoyar a los docentes en el proceso de adquisición y apropiación de la competencia digital, lo que no implica sólo conocer programas, aplicaciones o sitios web y su manejo, sino también entender cómo utilizarlos de manera eficiente y eficaz para la educación, considerando la forma de evaluar y los medios o materiales que pueden usarse específicamente conforme a las competencias requeridas y las necesidades detectadas. La mejor apropiación e integración de las herramientas tecnológicas

a la enseñanza requiere del desarrollo de competencias y la construcción de un saber a partir de la didáctica reflexiva que permita a los docentes saber cuáles son las mejores maneras de utilizarlas para conseguir efectivamente ciertos objetivos de aprendizaje, especialmente dirigidos a la construcción significativa de conocimiento (Valencia et al. 2016).

Asimismo, es conveniente reflexionar acerca de la decisión de implementar una sola plataforma o medio para que todos los docentes lleven a cabo las clases en línea, debido a que las diferentes temáticas y lecciones requieren del uso de diferentes herramientas digitales que se adecuan más a los objetivos de enseñanza y permiten desarrollar mejor las competencias. De lo contrario, puede ocurrir como se muestra en los resultados de que casi la mitad de docentes únicamente utilizaron la plataforma predeterminada por la Universidad, cumpliendo con el requisito establecido pero limitando su quehacer educativo. Por supuesto que no se puede ser demasiado exigente ante la respuesta de los docentes ante una situación inédita y circunstancial.

Sin embargo, sí es importante que tanto los docentes como la institución se avoquen a la adquisición de las competencias tecnológicas y de estrategias docentes para clases en línea, aunque algunos consideren que ya saben lo suficiente o bastante calificado para esta modalidad. Es importante recordar lo planteado por Pardo & Cobo (2020) cuando afirman que los docentes mejor preparados son los que reconocen que los ámbitos digitales requieren certezas diferentes a las analógicas, y comprenden que las dinámicas y los tiempos no son iguales a los que se construyen cara a cara, por lo que

se necesita una mayor flexibilidad y tolerancia a un posible menor compromiso en el proceso de aprendizaje. Esto es de particular importancia en un contexto en el que, más allá de la posibilidad de continuidad del confinamiento por la pandemia, la tendencia actual de la enseñanza es cada vez más con la inclusión de la tecnología, por lo que no habrá marcha atrás en esta perspectiva.

Referencias

- DeSeCo (2005). La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo. <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>
- Gehrig, R. (s.f.) Análisis de las “competencias genéricas” del modelo “aprendizaje basado en competencias” en el diseño de las nuevas titulaciones del EEES como espacio transversal para la integración de elementos de la “educación para el desarrollo” (ED). <http://www.ocud.es/files/doc837/4rainergehrig.pdf>
- Moreno, T. (2016). Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula. UAM. México. http://www.casadelibrosabiertos.uam.mx/contenido/contenido/Libroelectronico/Evaluacion_del_aprendizaje_.pdf
- Moravec, J. (2015). Manifiesto 15. <https://manifiesto15.org/es/>
- Pardo, H. & Cobo, C. (2020) Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia. Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia. Outliers School. Barcelona. http://outliersschool.net/wp-content/uploads/2020/05/Expandir_la_universidad.pdf
- Pimienta, J. (2008). Evaluación de los aprendizajes. Un enfoque basado en competencias. México: Pearson educación.
- Reyes, C.; Carrillo, P.; Zapata, P. (2015) Evaluación educativa: Nuevas perspectivas. Ed. UTMACH, Ecuador. <http://repositorio.utmachala.edu.ec/handle/48000/6924>
- UNICACH (2018) Manual de Bienvenida. Inducción Universitaria. https://www.unicach.mx/_/descargar/MANUAL_DE_BIENVENIDA_2018.pdf
- Valencia, T., Serna, S., Solanlly, A., Caicedo, A., Montes, J. & Chávez, D. (2016). Competencias y estándares TIC desde la dimensión pedagógica: Una perspectiva desde los niveles de apropiación de las TIC en la práctica educativa docente. Pontificia Universidad Javeriana – Cali. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Competencias-estandares-TIC.pdf>

Este artículo fue presentado a Entre Lenguas en julio de 2022, revisado y aprobado para su publicación en octubre de 2022.

Machado K., Yolibeth.

** Yolibeth Machado Key es Doctora en Ciencias del Lenguaje. Es profesora de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, en el Instituto Pedagógico de Caracas, donde es Jefa del Departamento de Idiomas Modernos, su dirección electrónica es yolibethmk68@gmail.com*

DOI: <https://doi.org/10.53766/ENLE/2022.01.22.03>

RÉSUMÉ

Dans les cours de langues étrangères, les étudiants sont formés à la compréhension et à la production d'un discours cohérent et grammatical, mais il convient de mettre davantage l'accent sur le développement et l'évaluation de la compétence interculturelle. La réalité quotidienne et les études précédentes montrent que la formation dans ce domaine est insuffisante, que le matériel est inadéquat, que l'évaluation est explicite et que les critères d'évaluation de la compétence interculturelle sont clairs. Pour commencer, il est essentiel d'être plus clair sur le concept de compétence interculturelle, de l'assumer comme la capacité d'analyser la langue et la culture étrangères avec un regard impartial, avec une dimension réaliste et non idéalisée du groupe culturel étudié, en s'adaptant à l'interlocuteur étranger, en modifiant ses propres critères et références, en reconnaissant les différences, sans juger. Pour toutes ces raisons, un travail de formation complémentaire est nécessaire pour savoir comment guider le développement de la compétence interculturelle, notamment l'étude des stéréotypes, des paramètres des conventions sociales et de la distance physique et verbale. Il est conclu que la proposition de critères d'évaluation de la compétence interculturelle peut se baser sur les notions de savoir, savoir être, savoir faire et savoir apprendre afin d'évaluer la performance et l'attitude des étudiants dans des situations communicatives concrètes.

Mots clés

Discours, groupes culturels, langue étrangère, critères, compétence interculturelle.

L'approche d'une proposition de critères d'évaluation de la compétence interculturelle pour les futurs enseignants de français langue étrangère

RESUMEN

En las carreras de lenguas extranjeras se forma a los estudiantes para que sepan comprender y producir discursos coherentes y gramaticalmente bien cohesionados, no obstante, es imperioso hacer mayor énfasis para el desarrollo y evaluación de la competencia intercultural. La realidad cotidiana y estudios precedentes demuestran que no hay suficiente formación en el área, materiales adecuados, una evaluación explícita y unos criterios claros para evaluar la competencia intercultural. Para empezar, es indispensable mayor claridad sobre el concepto de competencia intercultural, asumirla como la capacidad de analizar la lengua y la cultura extranjera con una visión desprovista de prejuicios, con una dimensión realista y no idealizada del grupo cultural en estudio, ajustándose al interlocutor extranjero, modificando criterios y referencias propias, reconociendo las diferencias, sin juzgar. Por todas estas razones, es necesario un trabajo de formación complementaria para saber orientar el desarrollo de la competencia intercultural, sobre todo, el estudio de los estereotipos, los parámetros de las convenciones sociales y de la distancia física y verbal. Se concluye que la propuesta de criterios para evaluar la competencia intercultural puede basarse sobre las nociones de saber, saber-ser, saber-hacer y saber-aprender para evaluar la actuación y la actitud de los estudiantes en situaciones comunicativas concretas.

Palabras claves:

Discursos, grupos culturales, lengua extranjera, criterios, competencia intercultural.

I. En guise de présentation

À l'ère du numérique, les professionnels s'intéressent à la formation pour développer les compétences globales requises dans le monde entier. Au sein de ces compétences globales, l'apprentissage des langues étrangères occupe une place importante. C'est pourquoi les établissements d'enseignement des langues étrangères doivent s'efforcer d'offrir un service de qualité, en tenant compte du fait que l'importance de la langue étrangère pour un individu réside également dans l'approche d'une culture différente. Dans ce sens, Alonso (2006) affirme qu'il y a toujours eu le sentiment, sans doute vrai, qu'il faut connaître une langue pour avoir accès à la mentalité, à la manière d'être et à la culture des personnes qui la parlent» (p. 18). En effet, les langues deviennent le reflet des groupes sociaux et de ce fait, l'utilisation et l'analyse d'une langue étrangère facilitent la compréhension, l'acceptation et le rapprochement avec une culture étrangère.

L'apprentissage d'une langue étrangère entraîne plusieurs implications : il ne s'agit pas seulement de savoir comprendre et élaborer un discours cohérent et grammaticalement cohésif, mais aussi de savoir s'adapter aux rencontres interculturelles. García (2008) souligne que «ceux qui abordent une langue et une culture étrangères doivent non seulement apprendre une autre langue et une autre culture, mais aussi acquérir une autre façon de vivre» (p. 494). Il ne s'agit pas de perdre son identité culturelle, mais d'adapter son comportement en comprenant, respectant et acceptant les particularités culturelles de la communauté étrangère, telles que

les conventions sociales, les valeurs et les croyances, entre autres.

Compte tenu de ce qui précède, la compétence interculturelle revêt une grande importance dans l'apprentissage des langues étrangères et des approches didactiques récentes ont tenté de lui donner la place qu'elle mérite, parfois sans le succès escompté. L'une des principales limites est le manque de matériels appropriés. Echavarría et Rojas (2018), après avoir analysé un groupe de manuels scolaires, réitèrent ce qui suit : « la coexistence de plusieurs cultures est notée, mais il n'y a pas d'influence ou d'échange significatif entre elles » (p.16). Sans matériel d'appui suffisant illustrant les particularités culturelles et la vie quotidienne de la communauté étrangère, la difficulté d'enseigner une langue étrangère hors contexte, c'est-à-dire sans immersion de l'apprenant dans le territoire étranger, devient encore plus aiguë.

Surmonter les différents obstacles au développement de la compétence interculturelle implique la gestion de savoirs culturels ainsi que des savoir-faire et des savoir-être afin d'interagir au mieux dans une situation de communication interculturelle.

II. Sur la voie de la compétence interculturelle

L'une des principales difficultés du développement de la compétence interculturelle est l'influence des stéréotypes. Aden et Anderson (2007) soulignent que «nous abordons toujours l'étranger à partir de nos stéréotypes, il est important de comprendre que notre

point de vue n'est pas universel et surtout, il est important d'en faire l'expérience» (p.1). C'est là que le travail de l'enseignant de langue étrangère prend toute son importance : l'une de ses fonctions est d'orienter l'analyse de la langue et de la culture étrangères vers une vision dénuée de préjugés, avec une dimension réaliste et non idéalisée du groupe culturel étudié.

L'enseignant de langue étrangère est confronté à un autre obstacle dans le développement de la compétence interculturelle : la présence implicite d'une hiérarchie des cultures. Mousa (2012) explique : « dans toute interaction entre deux individus de cultures différentes, il arrive que le concept de culture dominante et de culture dominée soit placé au-dessus du concept d'une égalité des cultures » (p.7). Une autre tâche de l'enseignant de langue étrangère est de démanteler cette hiérarchie et de guider les étudiants dans l'analyse de la culture étrangère sans la sous-estimer ou la surestimer, en comprenant qu'il y a une place pour toutes les cultures.

Dans l'apprentissage d'une langue étrangère, le développement de la compétence communicative ne suffit pas ; il est nécessaire de développer, de manière flexible et progressive, une compétence interculturelle capable de s'adapter à différents contextes. Cette compétence comprend la capacité de s'adapter à l'interlocuteur étranger, en modifiant ses propres critères et références, reconnaître les différences, sans juger et sans chercher à imiter afin de se situer dans la communication (Toussaint et Fortier, 2002).

Développer cette attitude et cette aptitude nécessite un processus de réflexion guidé par la confrontation avec les idées, les croyances, les sentiments et les autres aspects culturels de la communauté étrangère. Cette confrontation de l'identité culturelle étrangère avec sa propre identité culturelle, sans préjugés, doit conduire à la formation d'une conscience interculturelle. Une prise de conscience qui permet de réfléchir à une dimension réelle de sa propre identité (sans surestimation ni mépris) et à l'acceptation d'une variété de perceptions que l'on peut avoir de l'identité culturelle de l'étranger (Aden & Anderson, 2007).

Dans le processus de formation de la conscience interculturelle et du développement de la compétence interculturelle, l'enseignant de langue étrangère joue un rôle important en tant que facilitateur de la médiation interculturelle. Cette médiation doit permettre une rencontre favorable entre l'apprenant en langue étrangère et le groupe culturel étudié. D'où la nécessité pour l'enseignant d'accomplir plusieurs tâches, notamment de connaître les groupes sociaux et les processus d'interaction, d'orienter le regard sur les stéréotypes et les préjugés, d'interpréter et de mettre en relation les aspects des deux cultures (Schut, 2013).

Afin d'exécuter une telle médiation interculturelle, il est nécessaire de connaître les phases de développement de la compétence interculturelle. Iglesias (2003), de l'Université d'Oviedo, a réalisé une étude pour expliquer comment activer et développer efficacement la communication interculturelle. Après avoir décrit les différentes phases qui

mènent à la construction de la compétence interculturelle, la chercheuse propose des compétences et des thèmes à travailler dans chacune de ces phases. Par exemple, pour le stade initial (dénier et défense), elle suggère d'identifier les sources de stéréotypes, pour le stade intermédiaire (minimisation et acceptation), elle présente, entre autres compétences, l'importance de la capacité à maintenir une position de non-jugement dans l'interaction, et enfin, pour le stade avancé (adaptation et intégration), elle suggère de mettre en pratique des compétences de communication interculturelle efficaces et respectueuses.

Dans le domaine de l'évaluation, Facciol et Kjartansson ont présenté le résultat de leurs recherches au Conseil de l'Europe en 2005. Cette étude visait à examiner les méthodes d'évaluation des cours de communication interculturelle. À cette fin, ils ont décrit une série d'instruments basés sur trois dimensions (Hofstede & al, 1991) : la connaissance de la culture étrangère, la conscience interculturelle et les attitudes et les aptitudes interculturelles. Parmi les instruments étudiés, nous notons que certains modèles de tests pour évaluer l'attitude peuvent montrer ce que les élèves pensent que les testeurs veulent entendre et/ou lire ; il est donc recommandé d'ajouter des textes académiques et littéraires pour compléter et obtenir les réponses les plus précises possibles.

En 2009, Bartel-Radic, de l'Université de Savoie en France, a mené une étude pour analyser les différentes manières d'évaluer la compétence interculturelle. Il a synthétisé plusieurs

modèles d'échelle proposés par différents experts et les a classés en quatre approches : a-Performance passée. Une évaluation est faite des expériences vécues sur la base de certains critères ; b-Verbalisation de la compétence interculturelle. Le répondant est invité à parler de ses interactions interculturelles, de la façon dont il les perçoit et des émotions ressenties ; c-Assimilateur de culture. Une série de situations interculturelles critiques est présentée, quatre possibilités de réponse sont proposées et enfin, un retour est donné sur les réponses données, complété par des explications ; d-Échelles de mesure des traits de personnalité. Celles-ci sont utilisées pour mesurer la présence ou l'absence de traits de personnalité liés à la compétence interculturelle, tels que l'empathie, la flexibilité et l'ouverture d'esprit, entre autres. Le chercheur souligne qu'il n'existe pas d'instrument idéal, mais plutôt un ensemble d'approches qui peuvent être adaptées en fonction du contexte de l'évaluation.

En 2016, Maouchi de l'Université les Frères Mentouri Constantine I en Algérie a proposé une échelle pour favoriser la médiation interculturelle entre un texte littéraire étranger et le lecteur. Cette échelle a été construite sur quatre niveaux. Le premier niveau correspond au processus interculturel, qui est décrit par différents experts comme celui qui permet à la négociation d'intégrer de nouvelles connaissances sur la culture étrangère dans la structure contenant sa propre identité culturelle. Le deuxième niveau correspond à la compétence interculturelle, définie comme la somme des connaissances, attitudes et aptitudes pour une

communication interculturelle efficace. Le troisième niveau est appelé enrichissement, qui doit permettre à l'utilisateur de comprendre et d'interpréter la culture étrangère et de relativiser son propre système de référence. Le quatrième niveau correspond aux obstacles et aux difficultés qui peuvent apparaître dans la lecture et l'analyse de textes littéraires étrangers. Ceux-ci doivent être préalablement identifiés par l'enseignant. Le chercheur recommande une application partielle et progressive de l'échelle en fonction de la construction de l'apprentissage de la compétence interculturelle.

III. Propositions préalables de critères d'évaluation de la compétence interculturelle

Parmi les chercheurs qui ont le plus étudié l'évaluation de la compétence interculturelle, Hofstede & al (1991) constituent une référence incontournable. Ils proposent de prendre en compte les aspects suivants :

- Individualisme vs. collectivisme : prédominance de l'un ou l'autre selon les situations ou les comportements particuliers de la communauté culturelle.
- Distance hiérarchique : gradation du respect à la familiarité envers les membres d'une structure familiale, professionnelle ou sociale.
- Maîtrise de l'incertitude : attitude d'anticipation ou d'adaptation face à l'inconnu.
- Masculinité vs. féminité : différenciation

claire ou homogénéisation des rôles masculins et féminins.

Selon l'équipe de Hofstede, ces quatre aspects permettent de mieux comprendre le comportement des groupes culturels et, dans le cas de la compétence interculturelle, favorisent l'analyse nécessaire à la prise de conscience de l'identité culturelle et à l'acceptation des différences culturelles des communautés étrangères.

Pour leur part, Byram et al. (1997) ont proposé des concepts qui sont devenus par la suite le fondement théorique du Cadre européen commun de référence pour les langues sur la compétence interculturelle. Ces experts soulignent quatre aspects fondamentaux à prendre en compte pour le développement de la compétence interculturelle :

- Savoirs. Système de référence culturel qui soutient les besoins particuliers de l'apprenant dans des situations d'interaction interculturelle.
- Savoir-être. Capacité affective à accepter l'étranger et la capacité cognitive d'établir et de maintenir une relation entre leur propre culture et la culture étrangère.
- Savoir-apprendre. Capacité à développer et à appliquer une série de stratégies pour interpréter les significations, les croyances et les pratiques culturelles de la communauté étrangère.
- Savoir-faire. Capacité à intégrer les connaissances, le savoir-faire et le savoir-apprendre et à interagir efficacement dans une situation interculturelle.

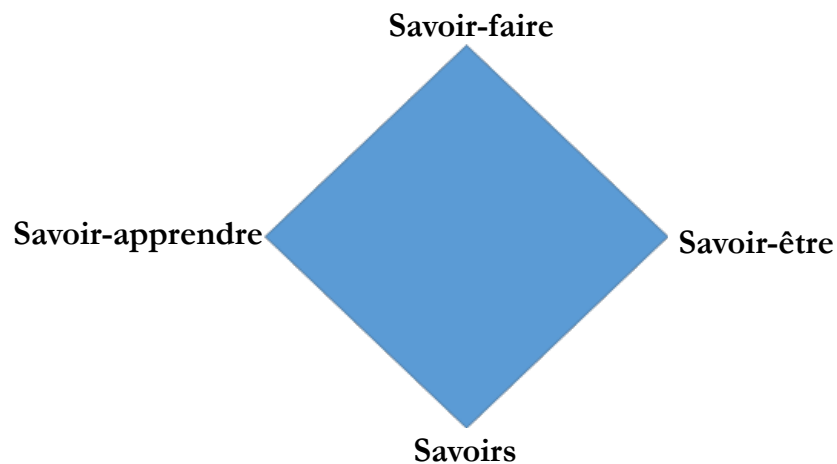


Figure 1 - Aspects de la compétence interculturelle présentés par Byram, et al. (1997)

Des années plus tard, au Canada, Toussaint et Fournier (2002) ont réalisé une étude pour connaître la perception des futurs enseignants sur les compétences professionnelles, leur conception de la compétence interculturelle et leur soutien ou leur rejet de l'introduction de cette compétence dans leur formation universitaire. À partir de ce travail, ils mettent en évidence des composantes spécifiques de la compétence interculturelle qui pourraient guider son développement et son évaluation ; parmi elles, la propre identité culturelle, les particularités interculturelles, la culture générale à travers des situations concrètes soutenues au niveau géographique et historique, les croyances et les pratiques religieuses, ainsi que certaines notions anthropologiques telles que les préjugés, la race, l'ethnicité, la culture, l'assimilation, entre autres notions qui convergent dans différentes cultures.

Ces grands groupes de critères

proposés pourraient être placés dans des aspects inhérents aux savoirs, savoir-faire et savoir-être requis de tout utilisateur d'une langue étrangère. Ces aspects peuvent être résumés comme suit :

A. Les connaissances socioculturelles :

- La vie quotidienne de l'étranger
- Leurs manières
- Les jours fériés
- Les conditions de vie
- Les structures et relations familiales
- La structure sociale
- Les valeurs, croyances et attitudes de la communauté étrangère
- Les personnages et les événements représentatifs
- Le langage corporel des étrangers
- Leurs conventions sociales : ponctualité, cadeaux, adieux, etc.
- Comportement lors des cérémonies

B. Habiletés interculturelles :

- Capacité à établir des relations entre sa propre culture et la culture étrangère.
- Sensibilité culturelle et capacité à utiliser une variété de stratégies pour établir un contact avec des personnes d'autres cultures.
- Capacité à agir en tant que médiateur culturel entre sa propre culture et la culture étrangère afin de gérer efficacement les malentendus et les situations de conflit.

- Capacité à surmonter les relations stéréotypées.

C. Les traits attitudeux, ceux déjà mentionnés, qui permettent de montrer :

- Ouverture à l'égard des autres personnes, idées, peuples et cultures.
- La volonté de relativiser sa propre perspective culturelle et son système de valeurs culturelles.
- Volonté et capacité de se distancer des attitudes conventionnelles face à la différence culturelle.

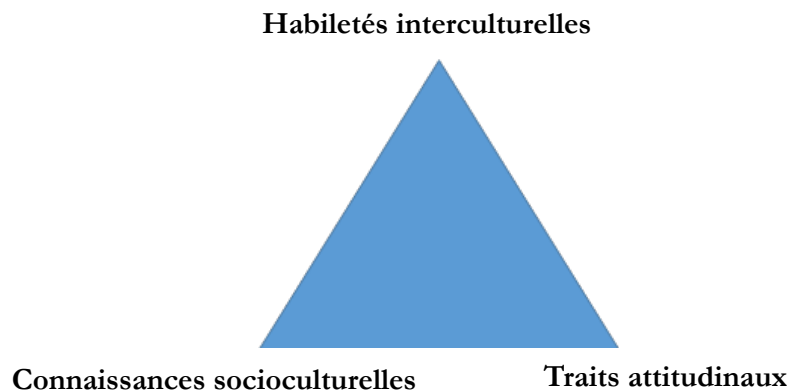


Figure 2 : Éléments de la compétence interculturelle

En outre, Labbate (2019) suggère de s'adhérer aux critères énoncés dans les travaux de Deardorff (2012) :

- Respect (valoriser les autres cultures)
- Ouverture (à l'apprentissage interculturel et aux personnes d'autres cultures)
- Tolérance du multisens (un phénomène peut avoir plusieurs interprétations)
- Flexibilité (utilisation de comportements et de modes de communication adaptés aux situations de discours interculturelles).

- Curiosité (volonté d'apprendre les différences culturelles).
- Éviter le jugement (être ouvert aux différences culturelles).
- Sensibilisation et compréhension culturelles (reconnaître les différences de sa propre culture par rapport à la culture étrangère)
- Comprendre la vision du monde des autres.
- Connaissances spécifiques à une culture (par exemple, connaître les rituels ou les façons de faire d'une culture).

- La conscience sociolinguistique (l'utilisation d'autres langues dans des contextes sociaux)
 - Capacité d'écoute, d'observation et d'interprétation.
 - Capacité à analyser, évaluer et relativiser un phénomène culturel.
 - Empathie (faire aux autres ce que vous aimeriez qu'ils fassent pour vous).
 - Adaptabilité (à différents styles de communication ou de comportements et à de nouveaux environnements culturels)
 - Compétence communicative (communication appropriée et efficace dans différents contextes interculturels).
 - Bartel (2009) résume 4 approches pour évaluer la compétence interculturelle :
- Performances passées : les performances présentées sont mesurées par rapport à certaines normes attendues.
 - Verbalisation de la compétence interculturelle : l'individu est amené à parler de ses expériences et de ses émotions dans le cadre d'interactions interculturelles.
 - L'assimilation culturelle : la présentation de situations concrètes afin d'utiliser les connaissances, les capacités d'interprétation et de prendre position.
 - Échelles de mesure des traits de personnalité : utilisation d'aspects subjectifs tels que l'ouverture d'esprit, l'empathie, la stabilité émotionnelle, la prise d'initiative, la flexibilité, la motivation, l'engagement, le respect et la confiance en soi.

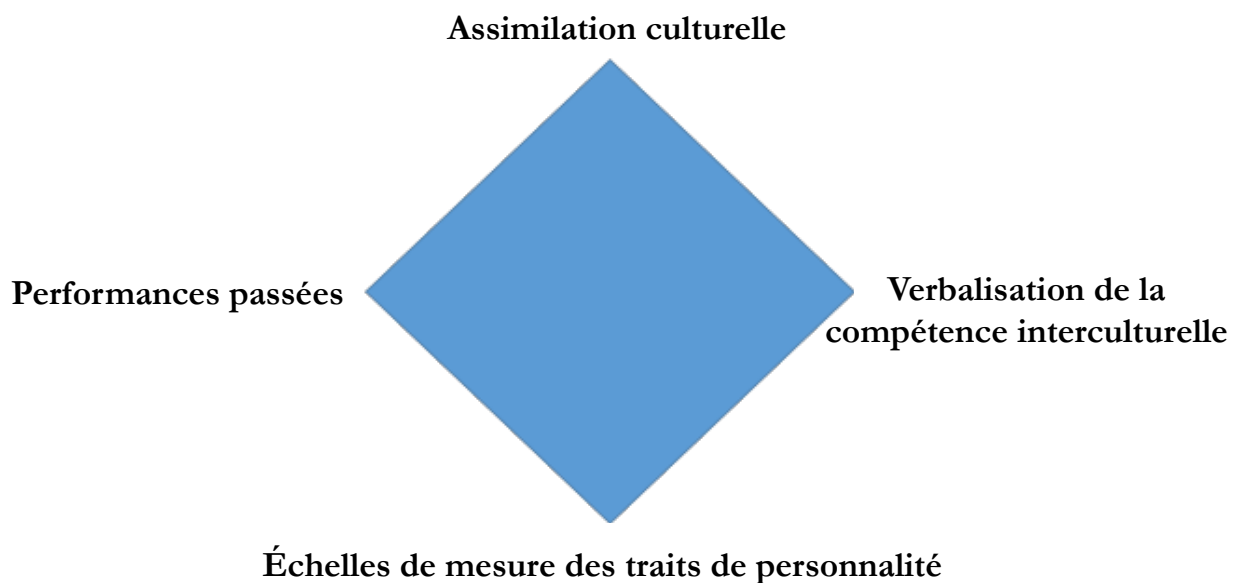


Figure 3 : Approches de l'évaluation de la compétence interculturelle selon Bartel (2009)

Comme nous pouvons le constater, les deux premières approches (performance passée et verbalisation de la compétence interculturelle) nécessitent une expérience préalable pour évaluer le comportement dans les interactions interculturelles, tandis que les deux dernières approches (échelle d'assimilation de la culture et échelle de mesure des traits de personnalité) pourraient bien être appliquées aux apprenants intermédiaires et avancés, car elles impliquent des aspects cognitifs et affectifs qui devraient être façonnés et renforcés tout au long de l'apprentissage d'une langue étrangère.

Tous ces facteurs devraient nous amener à définir des critères adaptés aux particularités de l'apprenant en langue étrangère. Par exemple, dans le cas du Venezuela, étant donné que nous sommes une culture de contact, il est nécessaire de mettre l'accent sur le respect de la proxémique verbale, ainsi que de comprendre et d'accepter les valeurs et les croyances de la communauté culturelle étudiée. Avec des critères précis pour évaluer la compétence interculturelle, l'enseignant pourrait utiliser différentes propositions didactiques pour travailler les aspects présentés dans les critères d'évaluation préétablis.

IV. Modèle de critères pour l'évaluation de la compétence interculturelle

Les approches (l'assimilateur de culture et les échelles de mesure des traits de personnalité) pourraient bien être appliquées aux apprenants intermédiaires et avancés, car elles comprennent des aspects cognitifs et affectifs qui devraient être façonnés et renforcés tout au long de l'apprentissage

d'une langue étrangère. En ce sens, les activités d'évaluation de la compétence interculturelle pourraient se concentrer sur des situations de communication pour évaluer la compréhension et l'expression orales et écrites, comme cela se fait pour l'évaluation de la compétence communicative. Les activités d'évaluation pourraient être soutenues par des échelles de mesure, non seulement pour évaluer les traits de personnalité, mais aussi pour définir la progressivité des performances des apprenants par rapport à d'autres aspects de la compétence interculturelle.

A partir du diagnostic du besoin de critères pour l'évaluation de la compétence interculturelle des futurs enseignants de français langue étrangère, de l'analyse de la faisabilité de l'application de tels critères, de l'examen des croyances des enseignants sur la compétence interculturelle et de l'analyse de l'écart entre les croyances des enseignants et les approches des experts en matière de compétence interculturelle, il est possible de passer à la conception de critères pour l'évaluation de la compétence interculturelle dans le profil d'un futur enseignant de français langue étrangère. À cette fin, certains critères proposés par Deardorff (2012) ont été reformulés, et d'autres critères basés sur les aspects proposés par Byram et al. (1997) et Toussaint et Fortier (2002) ont été proposés. Dans ce sens, une série de critères et leurs descripteurs sont proposés pour évaluer la compétence interculturelle.

Dans les activités de compréhension communicative, il serait important d'évaluer comment les apprenants identifient les connaissances et comment ils montrent les qualités du savoir-être avec le discours utilisé pour le travail de compréhension.

Par exemple, dans le cadre des savoirs, les critères suivants pourraient être utilisés :

- Décrit l'histoire et la structure politique, économique et sociale de la culture étrangère.
- Identifie les conditions de vie
- Fait référence à la vie quotidienne de l'étranger.
- Distingue les valeurs, les croyances et les attitudes de la communauté étrangère.
- Reconnaît le langage corporel de l'étranger
- Identifie les conventions sociales et les manières du groupe étranger.
- Dans le cadre des qualités du savoir-être, les critères suivants pourraient être adoptés :
- Démontre du respect pour l'autre culture dans son discours.
- Démontre une tolérance du multisen dans son discours
- Montre une compréhension de la vision du monde d'autres personnes.
- Montre la capacité d'analyser et de relativiser un phénomène culturel.

Dans les activités communicatives d'expression, il serait important d'évaluer comment les élèves traitent les connaissances et les opérationnalisent pour les présenter comme des savoir-faire :

- Explique l'influence de l'histoire sur la structure politique, économique et sociale.
- Il s'adapte aux conditions de vie de la communauté étrangère.

- Adaptation à la vie quotidienne de l'étranger
- Accepte les valeurs, les croyances et les attitudes de l'étranger.
- Utilise le langage corporel de l'étranger
- Utilise les conventions sociales et les manières du groupe étranger.
- En ce qui concerne les qualités du savoir-faire que les élèves doivent montrer dans les activités d'expression orale ou écrite, nous pourrions adopter les critères suggérés pour les activités de compréhension et y incorporer les éléments suivants :
- Démontre une capacité d'adaptation à différents styles ou comportements de communication et à de nouveaux environnements culturels dans la communauté étrangère.

V. En guise de conclusion

La proposition de ces critères est le résultat de la prise en compte et de la combinaison des approches proposées par d'autres experts de l'enseignement des langues étrangères qui ont déjà parcouru le chemin de la compétence interculturelle, c'est pourquoi il a été possible de reformuler et d'adapter ces critères au profil du futur enseignant de français langue étrangère. Ces critères pourraient servir de guide à nos enseignants de français langue étrangère pour évaluer explicitement le développement de la compétence interculturelle chez leurs élèves.

Cette recherche est une autre contribution dans le domaine de la didactique des langues étrangères qui doit

être considérée comme perfectible, c'est pourquoi il est recommandé d'approfondir l'étude du développement et de l'évaluation de la compétence interculturelle, de concevoir et d'appliquer une formation complémentaire sur la compétence interculturelle pour les enseignants en exercice, d'analyser l'application de la nouvelle conception du curriculum de l'UPEL et son impact sur la présence de la compétence interculturelle dans la réalité pédagogique de nos étudiants actuels et d'étudier l'approche de la compétence interculturelle comme compétence globale pour les professionnels du futur.

References

- Aden, J y Anderson, J. (2005). Le drama pour une approche interculturelle de l'enseignement des langues [Document en ligne] Travail présenté dans le Colloque de Tesol, Francia. DOI: https://www.tesol-france.org/uploaded_files/files/OJ-AdenAnderson05.pdf
- Alonso, A. (2006). La competencia intercultural en la enseñanza del inglés dentro del contexto turístico. *Encuentro*, 16, 17-26.
- Bartel-Radic, A. (2009). La compétence interculturelle: état de part et perspectives. *International Management*, 13 (4), 11-26 DOI: <https://www.erudit.org/fr/revues/mi/2009-v13>
- Byram, M, Zarate, G y Neuner, G. (1997). La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe.
- Facciol, R y Kjartansson, R. (2005). L'heure du test. Tester la compétence en communication interculturelle. En Ildiko Lazar (Comp.), *Intégrer la compétence en communication interculturelle dans la formation des enseignants*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe.
- García, A.B. (2008, Septiembre). La competencia intercultural y el papel del profesor de lenguas extranjeras. [Document en ligne]. Travail présenté dans le XIX Congrès International de l'Association pour l'enseignement de l'espagnol langue étrangère, Cáceres. DOI: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele
- Hofstede, G, Hofstede, G.J y Minkov, M. (1991). *Cultures and organizations* [Livre en ligne] Editorial Mc Graw Hill. DOI: https://e-edu.nbu.bg/pluginfile.php/900222/mod_resource/content/1/G.Hofstede.
- Iglesias, I. (2003). Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas. *Carabela*, 54, 1-29.
- Labbate, C. (2019). La compétence communicative interculturelle dans le cadre du travail [Document en

ligne]. Universidad de Tampere. DOI: <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/115637/LabbateCamilla>

personnel enseignant : Université de Québec. DOI: <http://biblio.uqar.ca/archives/187948.pdf>

Maouchi, A. (2016). Vers une compréhension conceptuelle de l'interculturel : conception et réalisation d'une grille de médiation interculturelle [Document en ligne]. Travail présenté dans le Colloque international « Acteurs et formes de médiation pour le dialogue interculturel », Padova. DOI: <https://www.researchgate.net/publication/341740569>

Este artículo fue presentado a Entre Lenguas en septiembre de 2022, revisado y aprobado para su publicación en noviembre de 2022.

Mousa, A. (2012). Acquérir une compétence interculturelle en classe de langue, entre objectifs visés, méthodes adoptées et difficultés rencontrées. Le cas spécifique de l'apprenant jordanien. [Document en ligne], Thèse doctorale, Université de Lorraine. DOI: <https://www.researchgate.net/publication/331967158>

Schut, E.M. (2013). La médiation interculturelle [Document en ligne]. Mémoire de Master, Université d'Utrecht. DOI: <https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/281808>

Toussaint, P y Fortier, G. (2002). Les compétences interculturelles en éducation. Quelles compétences pour les futures enseignantes et les futurs enseignants ? [Document en ligne]. Groupe de recherche sur la formation initiale et continue du

Lobo M., Nelson R.

**Nelson Rodolfo Lobo Mendoza es Licenciado en Educación, mención Lenguas Modernas por la Universidad de Los Andes. Es profesor de inglés como lengua extranjera y su dirección electrónica es nlobo13@gmail.com DOI: <https://doi.org/10.53766/ENLE/2022.01.22.04>*

Resumen

La lectura puede ser entendida como un proceso jerárquico y actividad de interacción entre un lector y el texto por el cual se comprende el lenguaje escrito y se verifican las hipótesis que surgen de la decodificación del signo. Además, no solo es una herramienta que permite el acercamiento del lector como ciudadano de la sociedad del conocimiento, sino que también es un importante instrumento de aprendizaje y de descubrimiento personal que se identifica en el reconocimiento de las habilidades propias para conocer sobre el conocer. En este breve ensayo resaltamos algunas de las ideas en torno a temas como el mindfulness, la metacognición y la lectura estratégica como un camino para el aprendizaje y autoconocimiento de nuestra acción lectora.

Palabras claves Mindfulness, metacognición, lectura, lectura estratégica, conocimiento, aprendizaje.

Mindfulness y metacognición: Un paso adelante en la lectura estratégica

Abstract

Reading can be understood as a hierarchical process and activity of interaction between a reader and the text by which the written language is understood and the hypotheses arising from the decoding of the sign are verified. Moreover, it is not only a tool that allows the reader to approach as a citizen of the knowledge society, but it is also an important instrument of learning and personal discovery that is identified in the recognition of one's abilities to learn about learning. In this essay we highlight some of the ideas around topics such as mindfulness, metacognition and strategic reading as a path to learn and self-knowledge of our reading action.

Key words Mindfulness, metacognition, reading, strategic reading, knowledge, learning.

En el templo de Apolo está inscrita uno de los más famosos aforismos de la antigüedad griega de todos los tiempos. La frase $\gamma\nu\omega\theta\iota\ \sigma\alpha\upsilon\tau\acute{o}\nu$ es el equivalente a la bienaventuranza prometida y exigida por el dios al peregrino en Delfos. Esta frase es el imperativo ¡conócete a ti mismo! cuyo significado envuelve el pensamiento de que el autoconocimiento es una necesidad del individuo para acceder a la sabiduría filosófica. Esta máxima invita al visitante a comprenderse, aceptarse, estudiar la propia alma, como el verdadero objeto de conocimiento, pues solo así el individuo podrá orientar su propia vida y sus acciones para gozar de los designios trágicos o cómicos del oráculo divino. Ahora bien, en los tiempos contemporáneos emprender la tarea del autoconocimiento parece perder su alcance y desvanecerse. Para Lévi-Strauss en Savater (1997) las personas “nacen y crecen en un mundo hecho por nosotros que se adelanta a sus necesidades, que previene a sus preguntas y les anega en soluciones (...) [con productos que] enervan y embotan el gusto, minimizan el esfuerzo, enturbian el saber” (pp.105-106). En un mundo plagado de ruido, publicidad algorítmica, de *influencers* y *tik-tokers* para escoger, seguir e imitar, se da poca acogida a las exigencias apolíneas de la reflexión y el diálogo intrapersonal que propicia el conocimiento de cómo conocemos.

Podríamos relacionar estas breves ideas previas al proceso de la lectura como herramienta para la alfabetización y el aprendizaje. A pesar de la multimodalidad de plataformas, formatos y soportes que día a día utilizamos para percibir información escrita, nuestra mente errante está sujeta a un vaivén de pensamientos e ideas donde se

pierde de vista la importancia de la atención en el momento presente para la creación de significado y la comprensión del mundo y dejamos de cuestionarnos cómo conocemos desde el acto de la lectura y cómo podemos monitorear, regular y evaluar nuestra acción lectora. En este ensayo, desde la postura de la psicología de los procesos cognoscitivos discutiremos algunas ideas en torno a temas como el *mindfulness*, la metacognición y la lectura estratégica como un camino para el aprendizaje y autoconocimiento de nuestra acción lectora.

En primer lugar, es necesario aclarar los términos que acompañan el desarrollo de este ensayo: *mindfulness* y metacognición, los cuales encuentran cierta relación de semejanza en la conceptualización de su significado. En los últimos años, hemos presenciado cómo la palabra inglesa *mindfulness* ha calado profundamente en las conciencias de las personas como un producto de mercadotecnia altamente valorado y replicado por las redes sociales para mejorar la productividad laboral y el aprovechamiento del tiempo. Aunque está predominantemente marcado como un modelo de meditación, encontramos prácticas heterogéneas de *mindfulness* que se nos presentan como un abanico de opciones para todas las acciones de nuestro día a día. Esta palabra ha sido traducida al español en diferentes formas, todas compuestas a falta de una palabra que dé con el significado en la lengua original. Las traducciones más comunes son atención plena, plena conciencia, presencia mental y presencia plena o conciencia abierta. Todas ellas encierran lo que Kabat-Zinn, en Hussain (2015), explica como “la conciencia que emerge a partir de prestar atención de

manera intencional al momento presente sin emitir juicios para el despliegue de la experiencia momento a momento” (p.3). En consecuencia, la práctica de la atención plena ayuda al individuo a permanecer en el momento presente, el aquí y el ahora dejando de lado los “pensamientos rumiativos” sobre el presente y el pasado. Además, Siegel en Hussain (2015) afirma que “la conciencia plena nos ilumina a un mejor entendimiento y nos dirige a nuevas formas de vivir [e interpretar] este mundo” (p.3). Precisamente, a partir de la construcción e interpretación del mundo del individuo y el estado de la conciencia plena, encontramos las características más resaltantes de la definición operacional del *mindfulness* que, de acuerdo a Bishop et al. (2004), incluyen la auto-regulación de la atención hacia el momento presente y la orientación de la curiosidad, la apertura y la aceptación las cuales también son piezas fundamentales de la metacognición o la habilidad para conocer cómo conocemos.

En cuanto a la metacognición, debemos partir de la teoría de la mente humana para comprender que la mente, entendida como medio representacional, sufre una serie de transformaciones desde los inicios de la vida. En ese sentido, Wellman en Crespo (2000) identifica cinco tipos de contenidos y descubrimientos diferentes pero superpuestos. Estos principios explican que (1) los pensamientos y estados mentales existen y ellos son diferentes de los actos externos. (2) Todo individuo poseedor de un conocimiento reflexivo de su accionar mental es capaz de distinguir e identificar cada proceso mental y diferenciarlo de otros para (3) integrarlos con otros procesos invisibles. Además, (4) la ejecución de los

procesos mentales está influenciada por una serie de variables que pueden deberse tanto a las características de una tarea, como al tipo de estrategia que utilizamos, lo que permite el (5) monitoreo cognitivo o la capacidad de leer los propios estados cognitivos y de monitorearlos mientras ocurren. En ese sentido, la mente del individuo se vuelve cada vez más flexible y más hábil con la edad para manipular la realidad y metarepresentar los símbolos percibidos por sí mismos a partir de la observación de las conductas de sus pares, de los cuales se enriquece.

Entonces, de acuerdo a Flavell, el conocimiento acerca de la cognición “se refiere al conocimiento acerca de las propias fortalezas y limitaciones al igual que los factores que interactúan y afectan la cognición.” (en Hussain, 2015, p.2). Asimismo, Flavell, en Crespo (2000), propone tres categorías o saberes metacognitivos sobre el conocimiento sobre la cognición. Ellas son: (1) el conocimiento respecto a las personas, que incluye el conocimiento y las creencias sobre los intereses y habilidades de los seres humanos en tanto organismos cognitivos; (2) el conocimiento de las tareas, el grado de dificultad y el esfuerzo que implica comprenderlas, completarlas y resolverlas; (3) el conocimiento de las estrategias utilizadas por el individuo, las cuales comprenden la utilización de los recursos más efectivos con los que se vale un individuo para encontrar la mejor solución frente a un problema.

De este modo, si la lectura y la escritura son competencias favorables por las cuales el individuo aprovecha los recursos del entorno para acercarse, acceder y apropiarse de la cultura escrita, entonces los estados de conciencia / atención plena,

que según Wang y Liu (2016) nos estimulan a explorar nuestra creatividad e inteligencia a partir de la reflexión y aprendizaje de nuestras acciones, y la metacognición, que “se convierte en una pieza fundamental y necesaria, ya que es un proceso esencial en la autorregulación y en el desarrollo de las funciones ejecutivas” (Valenzuela, 2018. p.72), tienen un papel preponderante en la construcción de significado desde el acto de la lectura para conocer cómo leemos, para interpretar el mundo y a aprender durante toda nuestra vida.

En ese sentido, entenderemos el proceso de la lectura, desde la perspectiva de Rosenblatt (1996), como un suceso particular en el tiempo que reúne a un lector y un texto particulares en circunstancias particulares. En este proceso, el escritor y el lector son interdependientes y de su interpretación recíproca e interacción con el grupo social surge el sentido del texto. Esta transacción poética requiere de atención plena para despertar la conciencia de los procesos internos y la experiencia de la lectura aquí y el ahora en el momento.

Sin embargo, las prácticas de *mindfulness* en la lectura no pueden ser interpretadas como un ejercicio de absoluta concentración en la que se revisa palabra por palabra para alcanzar la comprensión total del texto. Por el contrario, cuando estamos frente a un texto y las ojeadas no son suficientes para comprenderlo, es debido a que no hay conocimientos previos relevantes, o los hábitos de lectura son deficientes, o incluso aumentan los estados de ansiedad durante el acto de leer; por lo que nos encontramos ante el fenómeno de la visión encapsulada (Smith, 1990) cuyas implicaciones en la práctica de la lectura

hacen que el texto carezca de sentido, haya una sobrecarga de información visual que el cerebro no puede procesar y que las predicciones razonables que se puedan hacer sobre el texto sean nulas. Es por ello que las prácticas de atención plena nos invitan a incluir la auto-regulación de nuestra atención hacia el momento presente y la orientación de la curiosidad, la apertura de los sentidos y la aceptación de nuestras limitaciones en el acto de la lectura para construir significados y reflexionar sobre el propio conocimiento reconociendo la importancia de seguir adelante y disfrutar la experiencia.

Tanto más relevante se vuelve la metacognición en el proceso de la lectura cuando para Griffith y Ruan, en Valenzuela (2018), “los lectores como los escritores utilizan la información metacognitiva para monitorear su comprensión tanto para el éxito como para el fracaso, y así distribuir los recursos cognitivos de manera eficiente” (p.72). En consonancia con los postulados de Flavell (en Crespo, 2000) relacionados con los saberes metacognitivos sobre el conocimiento sobre la cognición, Armbruster et al. (1983) presentan un modelo de cuatro variables que están implícitas en el ejercicio de la lectura metacognitiva las cuales integran el conocimiento sobre el texto, las tareas, las estrategias y las características del lector. Para Gil et al. (2001) estas variables en la lectura metacognitiva implican que el individuo

Adopte una actitud consciente frente a una tarea de aprendizaje y ante lo que debe aprenderse. Seleccione, despliegue y modifique las estrategias a medida que se involucra en un aprendizaje. Conozca lo que significa pensar y aprender efectivamente e

internalice las condiciones bajo las cuales aprende y piensa de manera efectiva (p.2)

Con lo cual el conocimiento sobre el texto leído requiere de la identificación de las características de la macroestructura utilizada por el escritor para garantizar la comprensión. Collins (s.f.) indica que al detectar los patrones organizativos de un texto podemos observar el ordenamiento de las ideas del autor, además de hacer visibles sus intenciones. Asimismo, el conocimiento sobre las tareas como variable de la lectura metacognitiva implica que el lector adecue el proceso al objetivo de la comprensión, la interpretación del texto y la construcción de significado, para lo cual las estrategias de lectura y el conocimiento de las estrategias apoyan el procesamiento de la información.

En consecuencia, el conocimiento sobre la propia cognición de cada lector implica el control o la capacidad de dar seguimiento y dirigir el éxito de la tarea, tal como: reconocer que la comprensión ha fallado, verificar el resultado de las estrategias empleadas, así como revisar las inferencias e hipótesis hechas durante la lectura (Jones et al., 1987). Cuando entendemos la lectura como un proceso de transacción entre el lector y el escritor y que de ambos surge la interpretación del texto como hemos dicho anteriormente, entonces el lector “puede ganar control del proceso al activar su repertorio de estrategias de comprensión: activación del conocimiento previo, determinación del significado de las palabras, establecimiento de diferencias a partir del texto y utilización de la estructura del texto para localizar información” (Gil et al., 2001, p. 7). El proceso de metacognición en el proceso de lectura se enfoca en la

conciencia individual para que a partir de su conocimiento propio, el lector genere y desarrolle habilidades y estrategias para resolver problemas como un aporte significativo para su propia vida.

Puesto que la lectura supone una actitud activa, selectiva y participativa desde el momento en que el lector reconoce el influjo de información visual por las ojeadas dirigidas hacia el texto, entonces el texto se reconstruirá desde las transacciones de las intencionalidades entre el escritor y el lector a partir de la práctica constante de la lectura en contextos significativos. El rol del docente en el proceso de la lectura metacognitiva aunada a una práctica de atención plena trae consigo conducir a los lectores hacia la comprensión de textos para lo cual se deben ofrecer materiales de lectura atractivos, significativos y desbordantes de sentido. Además, la práctica lectora debe garantizar conocimientos previos lo que permite otras estrategias como la inferencia y la predicción, las cuales se refieren a deducciones tentativas sobre las posibilidades disponibles en la creación de sentido. En otras palabras, nutrir el repertorio de estrategias, permite que el lector también tome conciencia de su conocimiento, de sus intereses, fortalezas, motivaciones y habilidades como lector y como aprendiz resaltando el desarrollo del rol activo, participativo e independiente del lector experto.

Para concluir, a partir de la experiencia de la atención plena al momento y la metacognición o habilidad de conocer sobre cómo conocemos, podemos optimizar nuestras prácticas lectoras y la de nuestros estudiantes al propiciar contextos de reflexión y reconocimiento de las propias fortalezas y debilidades en la comprensión de textos.

Además, el *mindfulness* y la metacognición en la lectura permiten explorar la propia creatividad e inteligencia y autorregular las estrategias a utilizar en los procesos de construcción de significados desde una postura dinámica y participativa en la que el lector es un pensador permanente acerca de los conocimientos sobre el texto que interpreta, sobre sus objetivos como lector y sobre su identidad como aprendiz. Es nuestro deber como educadores y promotores de la lectura para la vida el propiciar los recursos necesarios para dirigir sesiones o experiencias didácticas que sustenten y activen la curiosidad y exploración de los estudiantes. Estos espacios acompañados de textos atractivos y ricos de sentidos conducen al descubrimiento y conocimiento de las propias estrategias de lectura, a la comprensión del texto, al aprendizaje y a la participación activa de la sociedad del conocimiento.

Referencias

- Armbruster, B., Echols, C. y Brown, A. (1983). The Role of Metacognition in Reading to Learn: A Developmental Perspective. Reading Education. Report No. 40. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED228617.pdf>
- Bishop, S., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(3), 230-241. doi:10.1093/clipsy.bph077
- Crespo, N. (2000). La Metacognición: Las diferentes vertientes de una Teoría. *Revista Signos* 2004, 33(48), 97-115. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342000004800008&script=sci_arttext
- Collins, N. (s.f.). Metacognition and Reading to Learn. ERIC Digest. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED376427.pdf>
- Gil, A., Riggs, E. y Cañizales R. (2001). Metacognición: punto de ignición del lector estratégico. *Lectura y Vida*. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a22n3/22_03_Gil.pdf
- Hussain, D. (2015). Meta-cognition in mindfulness: A conceptual analysis. In *Psychological Thought* (Vols. 8, Issues 2, pp. 132–141). PsychOpen GOLD. <https://doi.org/10.23668/psycharchives.1972>
- Jones, B. (Ed.) and others, (1987). *Strategic Teaching and Learning: Cognitive Instruction in the Content Areas*. <https://eric.ed.gov/?id=ED286858>
- Rosenblatt, L. (1996) La teoría transaccional de la lectura y la escritura. En *Textos en contexto*. 1. Los procesos de lectura y escritura. Buenos Aires, Argentina: Asociación Internacional de Lectura.
- Savater, F. (1997). *El Valor de Educar*. Editorial Ariel, SA.

Smith, F. (1990). Para darle sentido a la lectura. Madrid, España: Aprendizaje Visor.

Valenzuela, A. (2018). La metacognición en los procesos de lectura y escritura académica: ¿qué nos dice la literatura? *Lenguaje*, 46(1), 69-93. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v46i1.6197>

Wang, Y. y Liu, C. (verano de 2016). Cultivate Mindfulness: A Case Study of Mindful Learning in an English as a Foreign Language Classroom. *The IAFOR Journal of Education*, 4 (2), 141-155. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1142103>

Este artículo fue presentado a *Entre Lenguas* en octubre de 2022, revisado y aprobado para su publicación en noviembre de 2022.

Camperos G., Karlin A.

*Karlin Andrés Camperos García es Licenciado en Idiomas Modernos, Licenciado en Educación Mención Lenguas Modernas, Magíster Scientiae en Literatura Iberoamericana y Doctor en Letras. Es profesor ASOCIADO en la Universidad Nacional Experimental Sur del Lago Jesús (UNESUR), Idioma instrumental. Su dirección electrónica es camperosk@unesur.edu.ve DOI: <https://doi.org/10.53766/ENLE/2022.01.22.05>

Resumen

En este estudio, hemos propuesto un análisis de la influencia joyceana en parte del discurso literario latinoamericano finisecular a partir de bases teóricas enmarcadas en los estudios culturales contemporáneos. Para tal fin, hemos seleccionado y contrastado parte de la obra de Joyce con piezas de la literatura argentina como *Respiración artificial* (1980) de Ricardo Piglia; "Tlön, Uqbar, Orbis Tertius" (1941) y "El jardín de los senderos que se bifurcan" (1941) de Jorge Luis Borges. Así, hemos examinado lo verosímil de los contextos culturales diversos representados singularmente por Joyce y reescritos magistralmente por Borges y Piglia. La noción de caos-mundo (Glissant, 2002) y algunos preceptos que cimientan la teoría de la recepción (Gadamer, 2001) han sido utilizados como fundamentos teóricos principales. La oposición utopía y realidad ha sido explorada con el objeto de elaborar, en el marco de los estudios culturales y antropológicos, consideraciones estéticas y teóricas sobre la influencia de la literatura europea en el discurso pigliano y borgiano. Nuestro estudio cierra con una interpretación, enmarcada en los estudios culturales, de cómo a través de esta influencia se despliega el rol de resistencia de la literatura finisecular latinoamericana y su representación alternativa de contextos multiculturales.

Palabras claves Poética, Joyce, Piglia, Borges, estudios culturales.

La poética de James Joyce en la literatura latinoamericana. Reescrituras del caos-mundo en contextos culturales conflictivos

Abstract

In this study, we have proposed an analysis of Joyce's influence in a part of Latin American literary discourse at the end of the 20th century, taking into consideration a theoretical framework in the field of cultural studies. For this purpose, we have selected and compared some of Joyce's work to certain pieces of Argentinian literature such as *Respiración artificial* (1980) by Ricardo Piglia; "Tlön, Uqbar, Orbis Tertius" (1941) and "El jardín de los senderos que se bifurcan" (1941) by Jorge Luis Borges. We proposed an analysis of the plausibility of the diverse cultural contexts singularly represented by Joyce and masterfully rewritten by Borges and Piglia. The notion of chaos-monde (Glissant, 2002) and certain precepts of reception theory (Gadamer, 2001) have been explored as main theoretical foundations. The opposition between utopia and reality has been explored in order to elaborate, within a cultural and anthropological studies framework, aesthetic and theoretical considerations on the influence of European literature on Borges and Piglia's discourses. Our study closes with an interpretation, within cultural studies, of how this influence displays the role of resistance of Latin American literature and its alternative representation of multicultural contexts.

Key words Poetics, Joyce, Piglia, Borges, cultural studies.

Y ahora Ulises ha muerto. Después de su desesperada tentativa al través de los seres, de las islas y de los lances del oscuro mar de las palabras. Ha muerto Joyce entre un bondo ruido de lluvia. Sin luz en los ojos. Extenuado del inmenso periplo agotador.

Arturo Uslar Pietri

“La tentativa desesperada de James Joyce”

I. Introducción. Poética y creatividad

Hace algunas décadas, Uslar Pietri, en su ensayo “El cuento venezolano” (1978), hacía referencia a los primeros cuentistas del mundo occidental. En este texto, el autor destaca la obra de Edgar Allan Poe y Nathaniel Hawthorne como exponentes cardinales de este género literario durante el siglo XIX. *The poetic principle* (“la unidad de impresión”), postulada críticamente por Poe, se convierte en una de las principales características que Uslar Pietri resalta en el proceso de creación literaria percibida en los trabajos de estos dos cuentistas decimonónicos. Para Uslar Pietri, como para Poe, “el cuento no tiene otro objeto que provocar un efecto, una emoción” (1978, p. 280) desde la primera frase.

De la misma forma, Uslar hace, *grosso modo*, mención de los cuentistas que a través del tiempo se han destacado en el mundo y entre ellos se remite categóricamente a James Joyce para, de forma particular, resaltar la multiplicidad de posibilidades creativas representadas en su discurso literario. Ricardo Piglia, escritor argentino fallecido en 2017, ensaya ciertos procedimientos experimentales de escritura en su novela *Respiración artificial* (1980), a partir de la

precisión orfebre de Joyce. De forma palpable, Joyce en su poética elude separar la historia de la interpretación idealista y esta idealización de un mundo posible se representaría en su escritura persistentemente como un sueño o como una pesadilla. En este artículo, exploraremos, de forma panorámica, el alcance de la influencia del idealismo de Joyce en discursos narrativos posteriores de escritores del siglo XX y XXI como Jorge Luis Borges y Ricardo Piglia.

II. “Tlön, Uqbar, Orbis tertius” y *Finnegans wake*. La utopía como alteridad

Gadamer (2001) en sus estudios teóricos reflexiona sobre la infinitud de la complejidad del universo, y de cómo, paradójicamente, la experiencia humana pareciera inevitablemente ser *finita* (2001, p. 547). Gadamer ofrece su percepción sobre la finitud de la experiencia humana argumentando que, desde el punto de vista cronológico y funcional, no podríamos en nuestra individualidad, corta y limitada, absorber la complejidad del universo en su totalidad. Esencialmente, nuestra experiencia histórica como individuos se vislumbra finita debido a que se trata de nuestra versión de lo que conocemos del entorno; es decir, manifestaría nuestra acepción del mundo.

Sin embargo, cuando la experiencia individual apela a representaciones determinadas que son compartidas por un grupo de personas en condiciones similares, hablamos de experiencia colectiva. Al respecto, y desde Gadamer, se comprende que la finitud inevitable de los grupos humanos está basada primordialmente en esta imposibilidad de absorber, dentro de la

corta trayectoria de vida de estos grupos, el saber universal. En este sentido, Gadamer señala que el lenguaje representa la “huella de la finitud” (2001, p. 548) de la experiencia humana y explica que “El lenguaje no es la huella de la finitud porque exista la diversidad de la estructura del lenguaje humano, sino porque cada lengua se forma y prosigue continuamente al paso que va trayendo al lenguaje su propia experiencia del mundo” (2001, p. 548). De forma particular, cada grupo humano organiza su entorno a través del lenguaje y esta organización particular resulta en diferenciaciones que distinguirían unos grupos humanos de otros para generar así, la noción de *grupos culturales humanos* (Jameson y Zizek, 1998).

De allí parte el análisis dialéctico de la *verdad* propuesto por Gadamer; el de la *perspectiva* como una acepción del mundo mostrada por la experiencia humana. En “Tlön, Uqbar, Orbis Tertius” (publicado en 1941) de Borges y *Finnegans wake* (publicado en 1939) de Joyce, las referencias al lenguaje oral/escrito y al orden instaurado implican una representación de mundos posibles en donde la vida queda organizada por parámetros que resaltan la emergencia de la anarquía absoluta. Citamos in extenso el cuento de Borges:

¿Quiénes inventaron a Tlön? El plural es inevitable, porque la hipótesis de un solo inventor - de un infinito Leibniz obrando en la tiniebla y en la modestia- ha sido descartada unánimemente. Se conjetura que este *brave new world* es obra de una sociedad secreta de astrónomos, de biólogos, de ingenieros, de metafísicos, de poetas, de químicos, de algebristas, de moralistas, de pintores, de geómetras

(...) dirigidos por un oscuro hombre de genio. Abundan individuos que dominan estas disciplinas diversas, pero no los capaces de invención y menos los capaces de subordinar la invención a un riguroso plan sistemático. Ese plan es tan vasto que la contribución de cada escritor es infinitesimal. Al principio se creyó que Tlön era un mero caos, una irresponsable licencia de la imaginación; ahora se sabe que es un cosmos y las íntimas leyes que lo rigen han sido formuladas, siquiera en modo provisional (Borges, 1984a, pp. 434-435).

En “Tlön, Uqbar...” de J. L. Borges, primer relato de su libro *Ficciones*, de 1941, la proyección de los espejos vuelve a la palestra como reflexión reveladora. Las referencias metatextuales emergen como punto de inicio para esta ficción. En este relato se antepone intrínsecamente su genealogía fantástica que deriva en la creación de un mundo ideal, evidentemente utópico¹. Pareciera que Tlön conformaría la ficcionalización de una comunidad ilusoria que “como las fases de la luna, sirve de catalizador a los procesos mentales” (Páez Urdaneta, 1987, p. XX). En concordancia con esto, el mundo idealizado, onírico, creado desde la imaginación de

¹ Ciertamente, hemos planteado de forma tradicional el término utopía, aunque, de forma pragmática, en torno a la noción de caos-mundo y dado el contexto cultural conflictivo planteado en el desarrollo de este artículo, es posible, sin duda, hacer la contraposición a la interpretación crítica propuesta por Josefina Ludmer en sus escritos sobre las literaturas postautónomas. Ludmer (2021) concluye que la utopía ya no se vislumbra como una expectativa del futuro próximo. Para esta autora, como para Sarlo (2016), en el tiempo presente se enuncia una forma de reconstruir el pasado histórico y la noción de lo utópico se contraponen a la visión del presente que no se inspira en el futuro porque el presente “ya no cambia” (UNSAM, 2012) de forma esencial. De forma particular, el sujeto postmoderno duda de la existencia de una certeza del futuro, al menos desde una visión optimista y, en nuestra percepción, esta es la perspectiva planteada en las *Ficciones* por Borges.

Humphrey Chimpden Earwicker, personaje central del *Finnegans wake* de Joyce (1968), recrea un Dublín repleto de multiplicidades de contextos de vida; una utopía colmada de posibilidades que comienzan desde las profundas variaciones lingüísticas del inglés moderno, del tipo de *Haveth Childers Everywhere*. En palabras de Walter Allen, a propósito de la escritura de mundos posibles en los trabajos de Joyce:

Daedalus in the classical myth constructed the Minoan labyrinth: Joyce as Daedalus went on from the *Portrait* to construct the labyrinths of *Ulysses* and *Finnegans Wake*. They are the most extraordinary works in modern English- and having written those words, one sees that they imply a reservation. More perhaps than any writer who has ever lived, Joyce lived almost entirely in a world of words, and, very often, of words as sounds, divorced, that is, from meaning. And every word reminded him of other words: his mind seems to have worked entirely by verbal association. The result, as soon as one is aware of it, can be trivializing [Dédalus en el mito clásico construyó el laberinto minoico: Joyce como Dédalus pasó del *Retrato* a construir los laberintos de *Ulises* y *Finnegans Wake*. Estos libros son las obras más extraordinarias del inglés moderno, y habiendo escrito esas palabras, uno ve que implican una reserva. Más quizás que cualquier escritor que haya vivido alguna vez, Joyce vivió casi por completo en un mundo de palabras y, muy a menudo, de palabras como sonidos, divorciadas, es decir, del significado. Y cada palabra

le recordaba otras palabras: su mente parece haber trabajado enteramente por asociación verbal. El resultado, en cuanto uno se da cuenta, puede ser banalizante] (Allen, 1964: 5).

Toda utopía propone el ideal de un mundo alternativo que optimice y enaltezca ideas y valores que el mundo “real” parece haber desvirtuado. Según la perspectiva ofrecida en “Tlön, Uqbar...”, el mundo que habitamos -lo que incluye indudablemente las estructuraciones sociales, económicas y políticas- se muestran como irremisiblemente equivocadas; una “incompetente parodia” dice el heresiarca de este cuento, lo cual matiza estéticamente la incorporación de un ideal de un mundo perfecto a través de “Tlön, Uqbar...”.

En esta sugerencia de presenciar un *caos-mundo* (Glissant, 2002), Borges motiva la ideación de un mundo paralelo como lo podría ser “Tlön, Uqbar...”, en donde los componentes lingüísticos, las estructuraciones sociales, políticas y económicas sufren drásticas transformaciones. Así, en este *caos-mundo*, se enfatiza, la necesidad de preservar todos estos elementos culturales interrelacionándose en la globalidad resultante, aun cuando no sean culturalmente transparentes entre sí. En este sentido, siguiendo nuestra lectura de Glissant, todos los elementos culturales tendrían derecho a la coexistencia y amparo aun cuando no sean traslúcidos -comprensibles- para las demás culturas. Para Glissant, la diversidad cultural debería asumirse entre lo atávico y todos los componentes culturales presentes en el orbe. Indudablemente, la visión glissantiana en cierto modo nos parece un tanto utópica aun cuando ofrece una perspectiva teórica

que nos permite profundizar en el análisis de contextos multiculturales reales o fictivos.

La escritura joyceana, esencialmente en el *Finnegans' wake* ha sido referente constante en el discurso literario de Piglia (Camperos, 2021). Basta remitirnos a historias como “La isla”, ficción creada por la máquina de *La ciudad ausente* (Piglia, 1992), en la que se percibe el caos y la mezcla lingüística como paso decisivo para lograr la utopía de un mundo perfecto en donde los diversos órdenes estipulados desde las diversas lenguas satisfacen alternativamente a los habitantes de la isla. La mixtura lingüística dada en el discurso de *Finnegans' wake* se convierte en el patrón ideal a seguir por los habitantes de la isla creada por la máquina Elena. La combinación entre el inglés moderno, el ruso, el latín y el irlandés hacen del discurso joyceano, en esta obra, un ideal de representación utópica revolucionario, como lo entenderían Deleuze y Guattari (1999) al analizar la literatura menor occidental.

En su texto teórico, Glissant (2002) discute lo que designaría “las poéticas del caos” como noción que explica, describe y elabora conclusiones sobre su perspectiva teórica en torno al proceso de criollización -transculturación- en la cultura latinoamericana. Glissant argumenta que el *caos-mundo* concierne a “las connivencias, las oposiciones, los conflictos entre las culturas de los distintos pueblos de la totalidad-mundo contemporánea” (2002, p. 82). La conflictividad cultural queda evidentemente expresada en las piezas escritas por Joyce y Borges que hemos referido hasta este momento. En *Respiración artificial*, primera novela de Ricardo Piglia, esta conflictividad

se evidencia a partir de las constantes comparaciones intrínsecas que evocan las oposiciones campo-ciudad y letrado-iletrado en referencia a los contextos sociales y políticos de la Argentina del siglo XIX. Ciertamente, la postura joyceana trata de evadirse, a partir de cierto uso poético, de lo que sería el contexto político enfrentado. Quizás, la percepción onírica de Humphrey Chimpden Earwicker no es accidental. En su sueño, este personaje idealiza el contexto que le circunda. De igual manera, la charla de Emilio Renzi y el profesor Tardewski extendida durante una noche en la novela de Piglia, pretende llevarnos a este mismo marco de idealización de un mundo “real” que debe ser evadido. De forma particular, la poética joyceana se evidencia en el discurso pigliano *sólo hasta que se asumen posicionamientos políticos determinados, ya que la reflexión producida de cada contexto colectivo particular se aborda desde enfoques diversamente complejos.*

Retornando a la visión antropológica, el *caos-mundo* glissantiano tiene un principio de mecanicidad habitual interrumpida en el funcionamiento de los sistemas dinámicos que se presenta, de forma similar a la noción científica de *caos*, en el funcionamiento de las culturas y sociedades y, por supuesto, se proyecta a través de los discursos literarios. A este precepto se le añadiría el factor *impredecibilidad* (Glissant, 2002) que evidencia notoriamente los escenarios atravesados por la *totalidad-mundo* en la evolución del *caos-mundo*. Cuando Deleuze y Guattari (2010) enunciaban su concepto de formación *rizoma*, la *impredecibilidad* se revelaba como característica intrínseca a estas formaciones. El principio de corte abrupto que refiere Glissant no sería otro que las *líneas de fuga* o de *abolición* planteadas por Deleuze y Guattari

(2010) en los casos de desbordamiento o desestratificación *máxima en las identidades rizoma*. Sin embargo, pareciera que, en ciertos casos, Glissant sólo exalta la visión de líneas de fuga como *ruptura significativa* positiva, lo que daría cierta parcialización a su enfoque.

Dado este factor *impredecibilidad* en relación con el proceso de transformación cultural, tanto Glissant, como Deleuze y Guattari, no suprimen la posibilidad de multiplicidad de variaciones en las relaciones culturales, así como de un regreso a fases preliminares. Este “volver, y volver, y volver”, al inicio del ciclo que acarrea tácitamente el regreso de la violencia humana colectiva.

Este “volver, y volver, y volver” ha sido marca designal de los relatos de Borges, Joyce y, por supuesto, Piglia por su manera de describir el *eterno retorno*, en el que todo proceso histórico, cultural o individual tarde o temprano muestra su recursividad. Para Borges, la noción del *eterno retorno* se incluye imperiosamente dentro de la repetición como principio que rige la vida de los hombres. Para Borges, todo se repite incesantemente en distintas condiciones. En “Tlön. Uqbar...”, la concepción de que Tlön no puede coexistir con el mundo real, da pie a una dinámica de constante negación de la *existencia* del mundo perfecto. Lo fantástico emerge esencialmente desde la posibilidad, respaldada ficcionalmente por referencias metatextuales a obras fundacionales del saber occidental moderno, de la indudable existencia del mundo idealizado y transgresoramente modernizado de Tlön. Las referencias metatextuales y contextuales a la cultura occidental -desde el inicio de “Tlön, Uqbar...”- se aprecian insistentemente y recalcan el papel asignado

a la literatura y a los escritores como aportes “infinitesimales” en la ordenación cultural de este nuevo mundo.

Borges realza incesantemente el valor de la literatura como dispositivo cultural redentor de la civilización occidental. La literatura clásica -Virgilio, entre otros exponentes- se concibe en Borges como imágenes de nivel superior y que podrían emplearse como modelos a seguir en la creación artística. La idea de lo clásico como primera literatura quizás involucra el rol de la literatura como artefacto de ficcionalización de contextos culturales -pasados y presentes- en los que la literatura fantástica añadiría la idealización de lo posible. En palabras de Piglia, en un ensayo incluido en *Formas breves*:

El estilo de Borges produce un efecto paradójico: estilo inimitable (pero fácil de plagiar), las maneras de su escritura se han convertido en las garantías escolares del buen uso de la lengua. ‘Para nosotros, escribir bien era escribir como Lugones’, decía Borges, definiendo perversamente su propio lugar en la literatura argentina contemporánea. ¿Cómo hacer callar a los epígonos? (Para escapar a veces es preciso cambiar de lengua) (2000, p. 75).

Desde hace siglos, la manera de narrar y el lenguaje han moldeado la creación de los primeros discursos literarios. Havelock (1986), por ejemplo, analiza la relación directa de la oralidad con la tradición cultural de los pueblos. Para Havelock, la oralidad, a través de muchos siglos, se vislumbró como la forma de mantener y preservar tradiciones culturales

que constituyeron parte de las sociedades de todos los continentes del planeta. La oralidad tenía como principal meta salvaguardar una “versión memorizada de la tradición y del régimen cívicos y sociales” (1986, p. 73). Indudablemente, la tradición oral permitía a cuantiosas culturas derrotar al tiempo, logrando así conservar su vigencia durante siglos e incluso milenios. Las narraciones y cantos poéticos orales trataban temas esenciales para los miembros de la sociedad a la cual referían. En la Antigua Grecia, por ejemplo, la guerra (como forma de dominio y de preparación para la vida de un individuo dentro de la sociedad), las narraciones épicas y las alegorías, las cuestiones artísticas y filosóficas ocupaban mayormente las narraciones orales de la época. Todas estas narraciones eran ejecutadas por oralistas, quienes frecuentemente eran considerados poetas o artesanos.

Por esto, desde tiempos antiguos, el arte de la palabra, la poesía, fue simple y únicamente mantenida de forma oral, “La musa aprendió el canto como forma de expresión artística” (Havelock, 1986, p. 73). Los poetas memorizaban sin posibilidad de equivocarse un gran número de versos, que repetían sin cesar en las plazas públicas de las ciudades para el deleite de los ciudadanos. Fueron las primeras exhibiciones artísticas históricamente registradas desde la aparición del hombre sobre la tierra. En nuestros tiempos, ya la palabra escrita hace perdurar con fidelidad la labor creativa de artistas que, inevitablemente, ofrecen diversas ventanas, inspiradas en su lengua, en sus contextos de vida y su manera de imaginar o de percibir el mundo. Es la literatura escrita la que quizás permitiría

visibilizar la heterogeneidad del ámbito cultural en las naciones a través de las distintas épocas².

En “Tlön, Uqbar...”, *Finnegans wake* y *Respiración artificial*, las representaciones literarias se asumen a través de implicaciones directas de la literatura escrita; es decir, se parte del plano más elevado de la evolución occidental para dar inicio a Tlön, a Dublín o a Buenos Aires como fragmentos de mundos perfectos. Las posibles alusiones anarquistas proyectadas en “Tlön, Uqbar...” se corresponden con acercamientos hechos a la perspectiva política borgiana: “no tengo posición política determinada, ciertamente no soy nacionalista... (...) creo más en el individuo que en el Estado” (Editrama, 2020) contaba Borges a Joaquín Soler Serrano, presentador de un canal español, durante una entrevista efectuada en Madrid en 1980.

A modo de ilustración, Pacheco (1991) admitía, a propósito de la representación de alteridades en la literatura, particularmente en torno a *El trueno entre las hojas* (1953) y la novela *Hijo de hombre* (1958) de Augusto Roa Bastos, la coexistencia de dos acepciones del mundo: la indigenista representada por el guaraní y la hispano-cristiana (Pacheco, 1991, p. 401). Estas acepciones ilustrarían un contexto de vida, un trasfondo historicista representado a través de las versiones aportadas por las voces de

² Nos interesa oponer la tradición oral a la literatura escrita con el fin de enfatizar las múltiples posibilidades de estudio e interpretación que ofrece un texto escrito, ya que, por su estructura, las permitiría. Un ejemplo de esta posibilidad de descubrir múltiples lecturas en un mismo texto es el caso de *Rayuela* de Julio Cortázar. Esto nos remite, asimismo y necesariamente, a la noción de perspectiva gadameriana y la posibilidad que tiene cada lector de “reconstruir” una ficción, que por estar ya escrita, puede trascender en el tiempo.

los personajes. Las incorporaciones orales del guaraní representan un acercamiento a lo tradicional de ese pueblo. Sin embargo, estas representaciones de las visiones del mundo de los guaraníes reclamarían un lugar dentro de la complejidad de un contexto social que les descarta. Palpablemente, el contexto social de la vida rural paraguaya asediado por la pobreza, la miseria, la guerra y la explotación del más débil se ficcionaliza dentro de la obra de Roa Bastos a través de una polifonía que contribuye a construir una versión más contundente, global, dialéctica e incluyente. En “Tlön, Uqbar...” y *Finnegans wake* las representaciones de la alteridad se marcan desde la perspectiva de lo imaginario, es decir, lo ideal. La existencia del mundo perfecto como idealización utópica señala la perspectiva de una alteridad abstracta, contrapuesta de forma categórica. Desde allí se idealiza, en la obra de los escritores argentinos que hemos analizado, Buenos Aires como centro de referencia de lo cultural y político de un idealizado mundo paralelo: el ámbito literario en la Argentina del siglo XX.

III. Borges, Joyce y Piglia. Ficciones y alteridades

“Je est un autre”

A. Rimbaud.

En *Verdad y método*, Gadamer insistía en que “La forma lingüística y el contenido transmitido no pueden separarse en la experiencia hermenéutica” (2001, p. 529), y ciertamente el lenguaje persistentemente se ha configurado para Borges, como para otros escritores argentinos como Cortázar y, más tarde, Piglia, como mecanismo y sistema de representación de contextos heterogéneos.

Los espejos, instrumentos ficcionales de persuasión y reflexión referidos en el marco de la Nueva Crítica, han sido el principio de formulación y reconocimiento de estructuras repetitivas, rizomáticas que involucran el regreso de lo mismo pero diferente en la estética de composición borgiana. La repetición dada en el plano temporal evoca con insistencia la noción nietzscheana del *eterno retorno*; ese “volver, y volver, y volver” aludido por Glissant a propósito de las diversidades culturales y sus procesos de transformación.

El poeta Arthur Rimbaud escribió “Je est un autre” - que traduce yo soy el otro- en *Cartas del vidente* (1871), y esencialmente la incorporación de alteridades se muestra extensamente a través de la obra de J. L. Borges. La visión de una utopía fantástica como “Tlön, Uqbar...” exhibe, así como en el *Finnegans wake* de Joyce, la alteridad en su forma más abstracta: lo no-existente o lo idealizado.

En “El Jardín de los senderos que se bifurcan” (1984b) de Borges, la alteridad se inscribe dentro de la incorporación del borde espacial y temporal impuesto por el destino. Yutsun – protagonista del relato y persistente en el cumplimiento de su misión ancestral y heroica- se define esencialmente a partir de la perspectiva del *borde*. Yutsun, de origen asiático, se desenvuelve en un contexto occidental en el que su raza implica insistentemente la desconfianza y recibe el vilipendio de las demás. Sin embargo, el cumplimiento de su misión servirá de mecanismo redentor de su labor heroica, para los alemanes, y traidora desde su posición de espía, para los enemigos ingleses. Toda esta misión queda inscrita dentro de la puesta en crisis que supone la paradoja

que lo lleva desde lo heroico de su misión hasta lo abominable de su destino. Similar representación se percibe de la resolución del enigma de la traición de Enrique Ossorio en *Respiración artificial*. La causa unitaria resultaría favorecida y la enaltecería heroicamente la traición de Enrique Ossorio a Juan Manuel de Rosas, mientras que todo el desmembramiento de los federales a raíz del hundimiento político generado por la depuesta de Rosas ensombrecería la imagen de Ossorio ante los federales.

La paradoja -como dispositivo abstracto que pone en crisis el orden aparente- supone también el reconocimiento de la alteridad; de lo no-imaginado y, quizás, lo imposible. En “Casa tomada” (1970a) de Cortázar, los sonidos que expulsan a los hermanos de su casa irrumpen como un poder maligno que pone en crisis el orden aparente y lo cuestiona. Lo mismo ocurre en “Lejana” (1970b), pieza de este mismo autor, en donde la presencia de un *alter ego* maligno opone radicalmente los extremos de miseria o riqueza y magnanimidad que le deparan a la protagonista del relato.

Las alteridades y sus representaciones dentro de las ficciones joyceanas, borgianas y piglianas analizadas, así como en las piezas de Julio Cortázar brevemente referidas, suponen la presencia de un *Otro* – lo diferente –, una malignidad desbordada que opone lo representable con lo inimaginable, en donde el orden queda en crisis y el mal se impone desde las figuraciones fantásticas aportadas fundamentalmente en los relatos de Borges y Cortázar. Desde la idealización utópica de “Tlön, Uqbar...” y *Finnegans wake*, inconveniente para el orden occidental debido a su anarquismo aparente, hasta las figuraciones entre lo abominable y lo heroico

como en “El jardín de los senderos...” y el enigma de Ossorio en *Respiración artificial*, las ficciones argentinas contemporáneas, como las piezas joyceanas, representan, como lo enuncia Glissant en torno al papel de la literatura contemporánea y su relación al proceso de *caos-mundo*, una suerte de “acumulaciones” culturales. Así, aún en sus evocaciones fantásticas, estas acumulaciones culturales podrían convertirse en un “vivero de culturas” y propondrían al mundo ciertos valores particulares “como si fueran universales” (2002, p. 93). Ciertamente, este papel particular de la literatura se ligaría necesariamente al rol revolucionario propuesto por Deleuze y Guattari (1999) al definir las literaturas de resistencia o literaturas menores.

De este modo, las poéticas de Borges, Joyce y Piglia y sus procesos particulares de creación artística tendrían una función dentro del sistema dinámico cultural del *mundo-totalidad*. Borges, y por supuesto Piglia, han hecho de la *totalidad-mundo*, con sus diversidades, heterogeneidades, inclusiones y exclusiones, una suerte de representación ficcional de los contextos proyectados por los discursos literarios finiseculares.

III. Exclusión, reescrituras y contextos multiculturales

Los posicionamientos políticos del escritor forman para Deleuze y Guattari las bases sustanciales sobre las que descansan los discursos literarios actuales, al menos y esencialmente aquellos referidos a temáticas y literaturas minoritarias como han enfocado en su libro *Kafka: por una literatura menor* (Deleuze y Guattari, 1999). Siguiendo este lineamiento deleuzeano-guattariano sobre

los posicionamientos políticos del escritor y del individuo en su contexto, las exclusiones de determinados grupos religiosos en algunas sociedades occidentales marcan lo que estos críticos franceses designaron una “posición de resistencia” (1999), que es la misma que motiva la emergencia de escritores y literaturas menores. La exclusión del judío se ve acentuada desde el marco histórico e ideológico que ha circundado a este grupo religioso abiertamente desde el siglo XIX, pero se sabe que ya había comenzado hace muchos siglos. Indudablemente, el contexto histórico del siglo XX – demarcado por las dos guerras mundiales – contribuyó a refractar sin atenuantes la intensidad de las líneas de muerte que la segregación fascista y nacionalsocialista de Mussolini y Hitler ofrecían como bandera revolucionaria:

La doctrina judía del marxismo rechaza el principio aristocrático de la naturaleza y coloca, en lugar del privilegio eterno de la fuerza y del vigor, la masa numérica y su peso muerto. Niega así en el hombre el mérito individual e impugna la importancia del nacionalismo y de la raza, abrogando con esto a la humanidad la base de su existencia y su cultura. Esa doctrina, como fundamento del universo, conduciría fatalmente al fin de todo orden natural concebible por la mente humana.

(...) Si el judío, con la ayuda de su credo marxista, llegase a conquistar las naciones del mundo, su diadema sería entonces la corona fúnebre de la humanidad y nuestro planeta volvería a rodar desierto en el éter como hace millones de siglos. (Hitler, 1962, p. 35)

La predestinación de una misión aparentemente universal nunca dejó de ser la piedra de soporte en la ideología nacionalsocialista. La crítica del judío en el contexto europeo de principios del siglo XX cumpliría una misión definitiva que sería el enjuiciamiento de los componentes políticos y culturales distintos del promovido contexto uniformizado ariano. Para Hitler, como para sus seguidores, el mal absoluto quedaba representado por lo diferente, y por eso, lo distinto tendría que ser neutralizado:

Sentí escalofríos cuando por primera vez descubrí así en el judío al negociante, desalmado calculador, venal y desvergonzado de ese tráfico irritante de vicios de la escoria de la gran urbe.

No pude más, y desde entonces nunca eludí la cuestión judía; por el contrario, me impuse ocuparme en adelante de ella. De este modo, siguiendo las huellas del elemento judío a través de todas las manifestaciones de la vida cultural y artística, tropecé con él inesperadamente donde menos lo hubiera podido suponer: ¡los dirigentes del Partido Socialdemócrata eran judíos!

Con esta revelación acabó el proceso de mi larga lucha interior (1962, p. 33).

El análisis hitleriano de un contexto europeo conflictivo y la posición de ciertos grupos periféricos permitirían leer a ciertos escritores menores coetáneos como fue el caso de Franz Kafka. En cierto modo, el discurso del estadista clama por el nacionalismo y su exaltación como ejes políticos que derrotarían las intenciones “nefastas” de las políticas marxistas judías.

El nacionalismo como dispositivo atávico de exclusión de las alteridades culturales parecía encarnar un artefacto de depuración étnica enaltecido por el nacionalsocialismo. En el Buenos Aires de Emilio Renzi, existe una mirada distinta ya que los procesos históricos y sus consecuencias han traído la emergencia de “nuevos signos identitarios” que van más allá de reconocer lo argentino de lo no-argentino, sino que replantean los componentes generales desde la formación de la incipiente nación decimonónica (Sarmiento y la literatura nacional) hasta los procesos de inmigración en la época de postguerra en la cual el peronismo se muestra bifronte al aplicar políticas conservadoras para los habitantes de la Argentina al tiempo que permitía el ingreso y brindaba protección a cuantiosos criminales de guerra evadidos del conflicto bélico recién culminado en el viejo continente a mediados del siglo XX (Camperos, 2020; Sosnowski, 1999, 2000).

IV. La literatura del reconocimiento en la Argentina finisecular

Joyce, al igual que Kafka, representaría una literatura menor en Europa: la judía. Y es precisamente la literatura judía la que enfrenta el reto de desarrollarse ante una “lengua mayor”. Recordemos la situación de Kafka en tanto de hablante de *Yiddish* en Praga a principios del siglo XX. En Joyce, el idioma -el inglés moderno- se mezcla sin reservas con otros idiomas; el ruso, el latín, el italiano, en un intento por “escapar” de una realidad no satisfactoria como lo diría Borges. Todas estas mezclas siguen respondiendo a lo que Bhabha (1990, 2002) denomina “significar desde la periferia” y Deleuze y Guattari

llaman “hacer resistencia”. Desde distintos puntos de vista, las visiones oníricas de Humphrey en *Finnegans' wake* así como la postura bohemia de Stephen Dedalus en *A portrait of the artist as a young man* y en *Ulysses* reflejan lo que significa “hacer resistencia” y, en suma, como Renzi y Tardewski en Buenos Aires, harían un *ryzhome*. Y en diversos casos el *rizoma* (Deleuze y Guattari, 2010), desde las ideologías que despliega, se traza como una manera tomar postura de resistencia ante lo atávico.

Si se toma en cuenta el proceso cultural atravesado por los personajes extranjeros en la novela de Piglia, la insistente sensación de extrañeza se ve contrarrestada por una necesidad de asimilación al contexto cultural que les acoge. Si bien es cierto que las estructuras política y social de la Argentina, al menos desde las élites encargadas de administrar el poder, asumían posturas de segregación profunda de los componentes raciales no deseados, estas mismas élites vieron con buenos ojos la inmigración de extranjeros provenientes de países en donde el progreso era una constante, a saber Alemania, Francia e Inglaterra. Volodia Tardewski, como estudioso de la filosofía occidental del siglo XX, cuestiona – en su proceso de asimilación a su nueva patria – el saber positivo que se emana desde el viejo continente. El cuestionamiento de Tardewski, en su conversación con Renzi, el conde Tokray (un exiliado ruso) y Marconi, no se destina sólo en contra de los modos y maneras europeas que se asumen como alta cultura:

¿Lo ve usted caminar?, le digo a Renzi; su modo de andar es como una cita mal empleada de las maneras que las

instituciones francesas enseñaban a los jóvenes de la nobleza rusa, incluso a los hijos naturales de esa nobleza, como las más apropiadas de un caballero en el momento de atravesar un lugar público. El cuerpo erguido, ¿no es verdad?, deslizándose apenas los pies sobre la tierra. Una cita, entonces, de lo que un noble ruso debe pensar que es alejarse con dignidad. Una cita mal usada, le digo a Renzi, pero no una parodia. Tiene algo de patético le digo pero no es paródico (Piglia, 2001, p. 125).

El cuestionamiento de lo que sería un pensamiento del rastro glissantiano para el personaje ruso criticado en este fragmento persigue una finalidad de mayor complejidad. La referencia a citas inexactas vuelve a poner en escena la parodia de lo atávico en los discursos intelectuales de los siglos XIX y XX, asunto de estética borgiana. Inevitablemente, se retorna en *Respiración artificial* a una crítica particular de Borges sobre la sapiencia de Paul Groussac, quien se desempeñó como director de la Biblioteca Nacional en la Argentina entre 1885-1929. Ciertamente, en la novela de Piglia, se manifiestan críticas al intelectual francés a través de las discusiones que surgen en la espera de los personajes por la llegada del profesor Marcelo Maggi:

Groussac es el intelectual del 80 por excelencia, decía el Profesor; pero sobre todo es el intelectual europeo en la Argentina por excelencia. De allí que haya podido cumplir ese papel de árbitro, de juez y verdadero dictador cultural. Ese crítico implacable, a

cuya autoridad todos se sometían, era irrefutable porque era europeo. Tenía lo que podemos llamar una mirada europea autenticada y desde allí juzgaba los logros de una cultura que se esforzaba en parecer europea. Un europeo legítimo se divertía a costa de esos nativos disfrazados (...). Y a su vez, él, Groussac, no era más que un (...) pretencioso que gracias a Dios había venido a parar a estas riberas del Plata, porque sin duda en Europa no habría tenido otro destino que el de perderse en un laborioso anonimato, disuelto en su meritoria mediocridad (Piglia, 2001, p. 127).

Esta crítica exhibe la situación de la Argentina peronista de mediados del siglo XX que todavía buscaba la similitud a la estructuración política europea. Según esta perspectiva, a Groussac lo respetaban “porque era europeo” y no porque tuviera un nivel intelectual elevado. De cualquier manera, lo importante a resaltar sería la figuración fictiva de la toma de conciencia sobre cómo se dirigen las estructuras de poder en un país de ancestrales tendencias en apariencia europeístas.

V. Consideraciones finales

El proceso de reescribir contextos culturales conflictivos durante el siglo XX se expone en obras literarias latinoamericanas como *Respiración artificial* y las *Ficciones* borgianas. La forma de expresar estas conflictividades puede analizarse, tal y como ha sido nuestra intención, a través de la discusión, en el marco de los

estudios culturales, de las nociones teóricas y críticas examinadas en nuestro estudio. Seguramente, estas nuevas perspectivas teóricas y críticas tienen, de forma evidente, referentes teóricos coetáneos de contextos multiculturales globales como serían, por ejemplo, los planteados por Fredric Jameson, estudioso del multiculturalismo, y las perspectivas filosóficas de Slavoj Žižek en obras como *Estudios culturales: reflexiones sobre multiculturalismo* (1998), entre otros referentes posibles. La perspectiva de Kafka y Joyce como (escritores) judíos, recalcan la noción glissantiana de “volver y volver” en contextos diferentes y se enuncian de forma fictiva en los personajes que recorren sus textos. El carácter de judío errante – el “extraño”, en este caso – se observa en tres personajes, a saber, el filósofo Volodia Tardewski (en la reescritura de Piglia), Leopoldo Bloom y Gregorio Samsa, protagonista de la ficción de Kafka y referido en la segunda parte de la novela de Piglia con insistencia. Estas representaciones muestran, asimismo, caracterizaciones de sujetos periféricos que emergen y resisten culturalmente en contextos que, en circunstancias particulares, son excluyentes debido a la religión que estos personajes profesan y, seguramente, por su origen étnico como ocurre con algunos personajes borgianos. De cualquier manera, la insinuación pigliana desborda persistentemente en presentar las distintas posibilidades de este proceso nietzscheano de eterno retorno, ya sea dentro de las particularidades individuales que motivan las revoluciones colectivas o ya sea desde el punto de vista histórico conjuntamente con sus consecuencias, todo esto perennemente intrínseco al proceso creador de reescritura que está presente

en las ficciones finiseculares como sería, al menos, el caso de *Respiración artificial*.

Referencias

- Allen, W. (1964). *Tradition and dream. The English and American novel from the twenties to our time*. Londres: Phoenix House.
- Bhabha, H. (2002). *El lugar de la cultura/*. Buenos Aires: Manantial.
- Bhabha, H. (1990). *Nation and narration*. Londres: Routledge.
- Borges, J. L. (1984a). “Tlön, Uqbar, Orbis Tertius”. En *Obras completas* (pp.431-443). Buenos Aires: Emecé editores.
- Borges, J. L. (1984b). “El jardín de los senderos que se bifurcan”. En *Obras completas* (pp.472-480). Buenos Aires: Emecé editores.
- Camperos, K. (2021). “El discurso en los márgenes: Los personajes psicóticos en la obra de Ricardo Piglia”. *Revista Contexto*, vol. 25 (27), 84-95.
- Camperos, K. (2020). “Inmigración y paranoia. La historia multicultural de la Argentina en la narrativa de Ricardo Piglia”. *Revista Cifra nueva*, (42), 41-55.
- Cortázar, J. (1970a). “Casa tomada”. En *Bestiario* (pp.9-18). Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

- Cortázar, J. (1970b). "Lejana". En *Bestiario* (pp. 35-50). Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Deleuze G. y F. Guattari. (2010). *Mil mesetas, capitalismo y esquizofrenia*. Barcelona: Pre-textos.
- Deleuze G. y F. Guattari. (1999). *Kafka, por una literatura menor*, México D.F.: Era.
- Editrama. (2020). *Jorge Luis Borges 2 A fondo/"in depth" - completa y restaurada - subt. Cast. /English subt [video]*. <https://www.youtube.com/watch?v=Lj8HhXfS8FU>.
- Gadamer, H.G. (1999). *Verdad y método*. Tomo I. Salamanca: Sígueme.
- Glissant, E. (2002). *Introducción a una poética de lo diverso*. Madrid: Ediciones del Bronce.
- Havelock, E. A. (1996). *La musa aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- Hitler, A. (1962). *Mi lucha*. Barcelona: Editorial Mateu.
- Jameson, F. Y Zizek, S. (1998). *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Barcelona: Paidós.
- Joyce, J. (1968). *Finnegans wake*. Londres: Faber and Faber.
- Ludmer, J. (2021). *Lo que vendrá. Una antología (1963-2013)*. Buenos Aires: Eterna Cadencia Editora.
- Pacheco, C. (1991). "Hijo de hombre: el escritor entre la voz y la escritura". *Escritura, teoría y crítica literarias*, 30, 401-419.
- Páez Urdaneta, I. (1987). "Prólogo". En *Ficciones, El informe de Brodie, El Aleph* (pp. IX-XLVII). Caracas: Biblioteca Ayacucho.
- Piglia, R. (2001). *Respiración artificial*. Barcelona: Anagrama.
- Piglia R. (2000). *Formas breves*. Barcelona: Anagrama.
- Piglia R. (1992). *La ciudad ausente*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Sarlo, B. (2016). *Tiempo presente. Notas sobre el cambio de una cultura*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Sosnowski, S. (2000). "Memorias de Borges (Artificios de la historia)". *Variaciones Borges*, 10, 79-95.
- Sosnowski, S. (1999). "Contando nazis en Argentina". *La Jornada semanal, suplemento cultural de La Jornada*, 227, 4-5.
- UNSAM San Martín. (2012). *Entrevista a Josefina Ludmer* [video]. <https://www.youtube.com/watch?v=45gJlg5zLp0>.
- Uslar Pietri, A. (1978). "El cuento venezolano". En *Letras y hombres de Venezuela* (pp.280-288). Madrid-Caracas: EDIME.

Este artículo fue presentado a Entre Lenguas en julio de 2022, revisado y aprobado para su publicación en diciembre de 2022.

ENTRE LENGUAS

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

Entre Lenguas. Número 22, enero-diciembre, 2022 ISSN 1316-7189 / ISSN Electrónico 2244-8799

Reseña

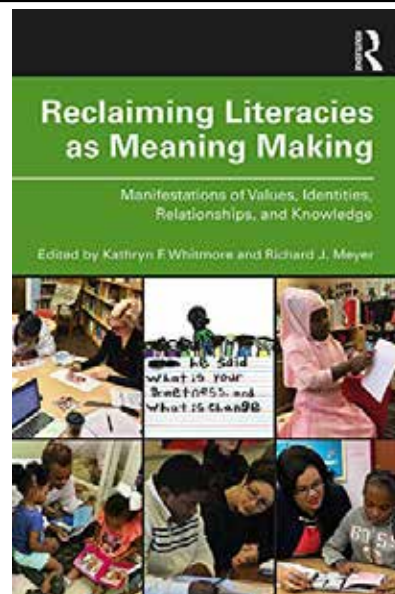
Reseña

Reclaiming Literacies as Meaning Making.

Manifestations of Values, Identities, Relationships, and Knowledge.

Edited by Kathryn F. Whitmore and Richard J. Meyer. Routledge, 2020, 292 pages. ISBN 978-0-367-07421-0

Whitmore and Meyer's main purpose in this book is to introduce us to the concept of Manifestations: evidence of meaning making in literacy processes and products. These editors bring together top literacy scholars from around the world to delve and deepen understanding on what literacy learners experience and what they manifest. These manifestations or demonstrations of meaning making are windows to see a new way for understanding speaking, reading, writing, drawing, playing and some other literacies. The volume reclaims progressive spaces to situate these manifestations of literacies in the discourse of meaning making as opposed to the discourse of acquisition. The discourse of acquisition views literacy as a commodity that one takes possession of, such as a piece of real state. Under this view, corporation sees literacy as a seamless opportunity to make money through teaching materials and standardized tests. Since literacy can be owned, they are the owners and hence, they can control its availability and use. In contrast, the discourse of meaning making sees literacy as consistent with a progressive view, which is learner-centered and consider the human mind and sociocultural conditions. In this view, meaning making is active, social, multimodal, complex and very natural. Whitmore and Meyer have cleverly selected and organized the presentation of the volume following the same style with previous Reclaiming books. Main and longer chapters in which a particular instance of manifestation of literacies is delved into a great depth, followed by a chapter extension, which are shorter pieces that complement the topic being developed. The volume embraces a series of research works organized into five fundamental pillars: Learning, Teaching,



Curriculum, Language, and Sociocultural Context. Each pillar is introduced with a kidwatching story authored by Yetta and Kenneth Goodman which illustrates the essence of each pillar. Throughout these sections, the research done thoughtfully presents the learning processes from two different sides. Manifestations can be a liberating, joyful and favorable event but also those manifestations can be negative due to several factors such as stakes tests.

The selection of topics includes a variety of elements that make each section valuable and worthwhile to read. For instance, in the Learning pillar, authors include analysis for understanding early childhood, middle and high school learners' literacies and a Vygotskian perspective on voice as learners make meaning. In the Teaching pillar, the focus is the different ways teacher do to understand learners' manifestations of literacies. In the Curriculum pillar, learners' real-life and active experiences in classrooms are shared. In the Language pillar, we can find an emphasis in the multilingual and multimodal nature of literacies in schools and communities such as the nuances of African American Vernacular English as related to reading processes and miscues analysis and the language switching phenomenon in the L2 writing process. The last pillar, the Sociocultural, underscores that teaching and learning embrace identities, culture and power. This is a very thought-provoking and essential book to have at hand. I highly recommend it for preservice teachers, graduate students and researchers in literacy education.

Dr. José M., Plata R.
Metropolitan State University of Denver

ENTRE LENGUAS

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

Entre Lenguas. Número 22, enero-diciembre, 2022 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. Número 22, enero-diciembre, 2022 ISSN 1316-7189 / ISSN Electrónico 2244-8799

Índice por Títulos

Enseñanza remota de emergencia en contextos de EALE: Voces desde la universidad venezolana.

Rivas M., Jessica; Sosa C., Jesús. Número 22, enero-diciembre 2022, pp. 11-30.

Enseñanza de lenguas extranjeras: Uso de materiales y herramientas digitales para la evaluación.

Mendoza G., María de los Ángeles. Número 22, enero-diciembre 2022, pp. 31-43.

L'approche d'une proposition de critères d'évaluation de la compétence interculturelle pour les futurs enseignants de français langue étrangère.

Machado K., Yolibeth. Número 22, enero-diciembre 2022, pp. 45-56.

Mindfulness y metacognición: Un paso adelante en la lectura estratégica.

Lobo M., Nelson. Número 22, enero-diciembre 2022, pp. 57-63.

La poética de James Joyce en la literatura latinoamericana. Reescrituras del caos-mundo en contextos culturales conflictivos.

Camperos G., Karlin. Número 22, enero-diciembre 2022, pp. 65-79.

Reseña

RECLAIMING LITERACIES AS MEANING MAKING. Manifestations of Values, Identities, Relationships, and Knowledge.

Plata R., José M. Número 22, enero-diciembre 2022, pp. 83.

ENTRE LENGUAS

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

Entre Lenguas. Número 22, enero-diciembre, 2022 ISSN 1316-7189 / ISSN Electrónico 2244-8799

Índice por Autores

Rivas M., Jessica; Sosa C., Jesús

Enseñanza remota de emergencia en contextos de EALE: Voces desde la universidad venezolana.
Número 22, enero-diciembre 2022, pp. 11-30.

Mendoza G., María de los Ángeles.

Enseñanza de lenguas extranjeras: Uso de materiales y herramientas digitales para la evaluación.
Número 22, enero-diciembre 2022, pp. 31-43.

Machado K., Yolibeth.

L'approche d'une proposition de critères d'évaluation de la compétence interculturelle pour les
futurs enseignants de français langue étrangère.
Número 22, enero-diciembre 2022, pp. 45-56.

Lobo M., Nelson.

Mindfulness y metacognición: Un paso adelante en la lectura estratégica.
Número 22, enero-diciembre 2022, pp. 57-63.

Camperos G., Karlin.

La poética de James Joyce en la literatura latinoamericana. Reescrituras del caos-mundo en
contextos culturales conflictivos.
Número 22, enero-diciembre 2022, pp. 65-79.

Plata R., José M.

Reseña
RECLAIMING LITERACIES AS MEANING MAKING. Manifestations of Values, Identities,
Relationships, and Knowledge.
Número 22, enero-diciembre 2022, pp. 83.

ENTRE LENGUAS

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

Entre Lenguas. Número 22, enero-diciembre, 2022 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. Número 22, enero-diciembre, 2022 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 las ciencias de la educación en general y de los procesos de enseñanza-aprendizaje de las lenguas modernas en particular. Además del campo de enseñanza-aprendizaje, también abordamos temas en los campos de 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 o italiano.
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. Anderzon Medina Roa, a las siguientes direcciones de correos electrónicos: entrelenguas@ula.ve o anderzon@ula.ve
3. Los artículos serán sometidos a un proceso de evaluación externo por el sistema doble ciego y se evaluarán de acuerdo con su pertinencia y valor científico. Los manuscritos con un parecer negativo serán enviados a un tercer revisor, cuyo fallo será definitivo. 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 veinticinco (25) 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 coautores(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;
 - g) Dirección electrónica y
 - h) Código ORCID.

Esta información no deberá aparecer en el archivo principal pues este será utilizado para el arbitraje.

ENTRE LENGUAS

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

Entre Lenguas. Número 22, enero-diciembre, 2022 ISSN 1316-7189 / ISSN Electrónico 2244-8799

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 exceder las 250 palabras y por lo tanto no ocupar más de una página tamaño carta. Asimismo, se deberá 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 edición más reciente. 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>
11. 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).
12. 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.

ENTRE LENGUAS

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

Entre Lenguas. Número 22, enero-diciembre, 2022 ISSN 1316-7189 / ISSN Electrónico 2244-8799

13. Las notas deben reducirse al mínimo, ser enumeradas y colocadas al final del artículo, antes de las referencias bibliográficas.
14. Las figuras y tablas deben presentarse en original y numerarse de acuerdo al orden de aparición en el trabajo.
15. 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.
16. 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.
17. 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.
18. 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.
19. 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.
20. 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. Número 22, enero-diciembre, 2022 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 educational sciences in general and to the teaching-learning processes of modern languages in particular. In addition to teaching and learning, articles may also address topics in the fields of applied linguistics, social and cultural studies, literary criticism, general linguistics, discourse analysis, translations, and intercultural communication. Articles can be written in Spanish, English, French or Italian.
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. Anderzon Medina Roa to: entrelenguas@ula.ve or anderzon@ula.ve
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 numbers;
 - g) e-mail addresses and
 - h) ORCID number.

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. Número 22, enero-diciembre, 2022 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.

9. 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.

10. 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>

11. 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.

12. 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.

13. Author's notes should be scarce and brief, and must be numbered and included at the end of the article, before the reference list.

ENTRE LENGUAS

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

Entre Lenguas. Número 22, enero-diciembre, 2022 ISSN 1316-7189 / ISSN Electrónico 2244-8799

14. Figures and tables should be presented and numbered in the order they appear in the text.
15. 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.
16. 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-ULA), including the code of the project.
17. 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.
18. 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.
19. 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.
20. 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. Número 22, enero-diciembre, 2022 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. Número 22, enero-diciembre, 2022 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. Número 22, enero-diciembre, 2022 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 2022. 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).