

DOCUMENT RESUME

ED 413 759

FL 024 793

AUTHOR Zoreda, Margaret Lee, Comp.; Diop, Mamoudou Si, Comp.; Vivaldo Lima, Javier, Comp.

TITLE Actas de la 4th mesa redonda sobre investigacion en "Lenguas Extranjeras" en la Universidad Autonoma Metropolitana 1996. (Proceedings from the 4th Roundtable on Investigation in Foreign Languages in the Autonomous Metropolitan University 1996).

INSTITUTION Autonomous Metropolitan Univ., Mexico City (Mexico).

ISBN ISBN-970-654-127-6

PUB DATE 1997-00-00

NOTE 90p.

PUB TYPE Collected Works - Proceedings (021)

LANGUAGE Spanish

EDRS PRICE MF01/PC04 Plus Postage.

DESCRIPTORS Cognitive Style; College Students; Culture Contact; \*English (Second Language); Foreign Countries; German; Higher Education; Language Attitudes; Language Processing; \*Language Research; Poetry; \*Reading Instruction; Second Language Instruction; Second Language Learning; Student Attitudes; Student Evaluation; Written Language

IDENTIFIERS \*Universidad Autonoma Metropolitana (Mexico)

ABSTRACT

The articles included in this volume were selected as exemplary papers from the conference in Mexico. The goal of the forum was to provide an opportunity for researchers from the three branches of the Universidad Autonoma Metropolitana (UAM) to meet and discuss research projects currently in progress at the university. The works presented here reflect the wide interests and research priorities that are currently being investigated in the field of foreign language education. Papers include: "The Literary Text as a Reflective Tool and Active Reading Experience in the Foreign Language Classroom (Yvonne Cansigno Gutierrez, Luz Maria Reyna Malvaez Swain); "The Attitude of the University Student Toward Learning English and Its Impact on School Success: The Case of English Reading Classes at the UAM-Iztapalapa" (Susana Ibarra-Puig); "On the Threshold of Cross-Cultural Encounters" (Margaret Lee Zoreda); "Assessment in Foreign Languages: An Essential Part of the Teaching-Learning Process" (Margarita Elena Magana Sanchez, Mamoudou Si Diop, Amalia Tellez Salazar); "The Goal, Justification, and Basis of a Choral Poetry Workshop in the German Language, Designed for the UAM-Azcapotzalco" (Maria Clotilde Rivera Ochoa); and "Towards an Analysis of the Psycholinguistic Determinants of the Processing of Written Academic Discourse in a Foreign Language: The Case of Cognitive Style" (Javier Vivaldo Lima). (LH)

\*\*\*\*\*  
\* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made \*  
\* from the original document. \*  
\*\*\*\*\*

ED 413 759

# ACTAS DE LA IV MESA REDONDA SOBRE INVESTIGACIÓN EN *LENGUAS EXTRANJERAS*

en la  
Universidad Autónoma Metropolitana

PERMISSION TO REPRODUCE AND  
DISSEMINATE THIS MATERIAL  
HAS BEEN GRANTED BY

Jose Palma

1996

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION  
Office of Educational Research and Improvement  
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION  
CENTER (ERIC)  
This document has been reproduced as  
received from the person or organization  
originating it.

Minor changes have been made to  
improve reproduction quality.

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES  
INFORMATION CENTER (ERIC)

*Compiladores:*

Margaret Lee Zoreda  
Mamoudou Si Diop  
Javier Vivaldo Lima

• Points of view or opinions stated in this  
document do not necessarily represent  
official OERI position or policy.

BEST COPY AVAILABLE



Casa abierta al tiempo

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

6672073  
6024793



ACTAS DE LA IV MESA REDONDA  
SOBRE INVESTIGACIÓN EN LENGUAS EXTRANJERAS  
EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA  
1996

## **UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA**

Dr. Julio Rubio Oca

*Rector General*

Mtra. Magdalena Fresán Orozco

*Secretaria General*

## **UNIDAD IZTAPALAPA**

Dr. José Luis Gázquez Mateos

*Rector*

Dr. Antonio Aguilar Aguilar

*Secretario*

Mtro. Gregorio Vidal Bonifaz

*Director de la División de Ciencias Sociales y Humanidades*

Dr. José Lema Labadie

*Jefe del Departamento de Filosofía*

## **UNIDAD XOCHIMILCO**

Quim. Jaime Kravzov Jinich

*Rector*

Mtra. Marina Altagracia Martínez

*Secretaria*

Dr. Guillermo Villaseñor García

*Director de la División de Ciencias Sociales y Humanidades*

Mtro. Jorge Alsina Valdés y Capote

*Jefe del Depto. de Educación y Comunicación*

## **COMITÉ DE ÁRBITROS EXTERNOS**

Mtra. Joy Holloway, *Centro de Idiomas Extranjeros (CIE), ENEP Acatlán*

Mtra. Patricia Andrew, *CIE, ENEP Acatlán*

Mtra. Katheryn Kovacks, *CIE, ENEP Acatlán*

Mtra. Marilyn Chasan, *Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE), UNAM*

Mtra. Marilyn Buck, *CELE, UNAM*

Dra. Phyllis Ryan, *CELE, UNAM*

Mtro. Eugenio Núñez Ang, *Director de la Escuela de Profesores de Inglés, Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), Toluca*

Mtra. María Esthela Estrada Cortés, *UAEM, Toluca*

Mtro. Gabriel Montes de Oca Lemus, *UAEM, Toluca*

ACTAS DE LA  
IV MESA REDONDA  
SOBRE INVESTIGACIÓN  
EN LENGUAS EXTRANJERAS  
EN LA UNIVERSIDAD  
AUTÓNOMA METROPOLITANA  
1996

*Compiladores:*

Margaret Lee Zoreda  
Mamoudou Si Diop  
Javier Vivaldo Lima



Casa abierta al tiempo

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA**

MÉXICO 1997

Primera edición

DR © Universidad Autónoma Metropolitana, 1997

ISBN 970-654-127-6

Impreso y hecho en México

# ÍNDICE

EL TEXTO LITERARIO COMO UN ESPACIO DE REFLEXIÓN Y UNA EXPERIENCIA DE LECTURA ACTIVA EN CLASE DE LENGUA EXTRANJERA <i>Yvonne Cansigno Gutiérrez/ Luz María Reyna Malvárez Swain</i>	11
LA ACTITUD DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO HACIA EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS Y SU IMPACTO SOBRE EL APROVECHAMIENTO ACADÉMICO: EL CASO DE LOS CURSOS DE LECTURA EN INGLÉS EN LA UAM-IZTAPALAPA <i>Susana Ibarra-Puig</i>	23
EL INTERSTICIO LIMINAL DE LOS ENCUENTROS TRANSCULTURALES <i>Margaret Lee Zoreda</i>	37
LA EVALUACIÓN EN LENGUAS EXTRANJERAS (LE), PARTE ESENCIAL DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE <i>Margarita Elena Magaña Sánchez/ Mamoudou Si Diop/ Amalia Téllez Salazar</i>	55
META, JUSTIFICACIÓN Y ANTECEDENTES DEL CURSO TALLER DE POESÍA CORAL EN LENGUA ALEMANA, DISEÑADO PARA LA UAM-AZCAPOTZALCO <i>María Clotilde Rivera Ochoa</i>	71
HACIA UN ANÁLISIS DE LOS DETERMINANTES PSICOLINGÜÍSTICOS DEL PROCESAMIENTO DE DISCURSO ACADÉMICO ESCRITO EN LENGUA EXTRANJERA: EL CASO DEL ESTILO COGNOSCITIVO <i>Javier Vivaldo Lima</i>	79

## PRÓLOGO

Los artículos que integran este volumen fueron seleccionados como trabajos sobresalientes de la Cuarta Mesa Redonda sobre Investigación en Lenguas Extranjeras que tuvo lugar el 28 de agosto de 1996 en la Unidad Xochimilco de la Universidad Autónoma Metropolitana, D.F. organizada por el Área de Lenguas y Culturas Extranjeras de la Unidad Iztapalapa y el Área de Análisis de Lenguaje de la Unidad Xochimilco. El propósito del foro, al igual que el de las tres Mesas Redondas anteriores, fue reunir a investigadores de las Unidades de la UAM—Iztapalapa, Xochimilco y Azcapotzalco—a fin de contar con un espacio para el conocimiento y difusión de los proyectos de investigación actualmente en marcha en nuestra Universidad y propiciar un intercambio de experiencias y perspectivas enriquecedores. Las áreas y grupos de investigación que participaron en la IV Mesa Redonda de 1996 fueron: de la Unidad Azcapotzalco, el Programa de Investigación en Lenguaje, Cognición y Cultura en Educación Superior; de la Unidad Xochimilco, el Área de Investigación de Análisis de Lenguaje; y de la Unidad Iztapalapa, el Área de Lenguas y Culturas Extranjeras.

Sobre la práctica de la investigación, Selliger y Shohamy opinan:

[el] estado de mente del investigador o la investigadora refleja, hasta cierto punto, el mundo que habita. Asimismo, lo que ellos creen y aceptan como formas de conocimiento, es a menudo una reflexión de su entorno social y cultural.<sup>1</sup>

En consonancia con lo anterior, consideramos que la selección de trabajos aquí presentados reflejan efectivamente la amplia gama de intereses y prioridades de investigación que actualmente se desarrollan en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras a nivel tanto nacional como internacional. En sí, es evidente que nuestra disciplina se está tornando creciente *interdisciplinaria*, con indagaciones tanto en el campo de las ciencias sociales (cualitativas y cuantitativas) como en el de las humanidades, lo que se pone de manifiesto a partir de las temáticas de los trabajos presentados en

<sup>1</sup> Selliger, H.W. & Shohamy, E. (1989) *Second Language Research Methods*. Oxford: Oxford University Press: 5. Las traducciones son de los compiladores.

este volumen, mismas que incluyen la educación y el aprendizaje; la investigación en lingüística aplicada y sobre adquisición de una lengua extranjera; la literatura de las culturas ajenas y su impacto en la pedagogía; y la naturaleza del encuentro intercultural y sus consecuencias didácticas.

Por otro lado, dado que consideramos como investigación “toda actividad asociada a la búsqueda de nuevos conocimientos,”<sup>2</sup> en este volumen hemos reunidos obras que muestran las diversas etapas de la exploración investigativa en lenguas extranjeras en búsqueda de significados innovadores, mismas que van desde la formulación de bases teóricas y reseña bibliográfica hasta la presentación de estudios concluidos. En dicho sentido, y al margen de la denominación “científica” o “humanística”, consideramos que toda investigación es esencialmente:

un proceso sistemático de indagación consistente de tres elementos o componentes: (1) pregunta(s), problema(s) o hipótesis; (2) datos pertinentes; (3) análisis e interpretación de los datos.<sup>3</sup>

Para concluir, quisiéramos agradecer al Departamento de Educación y Comunicación de la Unidad Xochimilco y al Departamento de Filosofía de la Unidad Iztapalapa por su apoyo decidido para la publicación de este volumen. Asimismo, queremos reconocer la contribución de los especialistas que fungieron como árbitros, para la dictaminación de los artículos aquí publicados, cuyas observaciones han permitido optimizar de manera considerable estas obras. Esperamos que la presente publicación permita consolidar lo que se ha convertido en una tradición académica y de investigación dentro del campo de lenguas extranjeras, sirviendo como un elemento fundamental para la difusión del importante trabajo de investigación que se realiza en la Universidad Autónoma Metropolitana tanto en nuestra comunidad como entre otras instituciones de educación a nivel nacional e internacional.

*Margaret Lee Zoreda*  
*Mamoudou Si Diop*  
*Javier Vivaldo Lima*

<sup>2</sup> Pardo en Zavala, Lauro. (1996) *Laberintos de la palabra impresa. Investigación humanística y producción editorial*. México, D.F.: UAM-Xochmilco: 16.

<sup>3</sup> Nunan, D. (1992) *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press: 3.

# EL TEXTO LITERARIO COMO UN ESPACIO DE REFLEXIÓN Y UNA EXPERIENCIA DE LECTURA ACTIVA EN CLASE DE LENGUA EXTRANJERA

*Yvonne Cansigno Gutiérrez  
Luz María Reyna Malvárez Swain*

## PRESENTACIÓN

El texto literario, ya sea de poesía, teatro o narrativo, posee características que lo hacen propicio para ser utilizado como recurso pedagógico en la clase de Francés Lengua Extranjera. Es muy común, que a partir de este corpus se elaboren materiales cuyos ejercicios están enfocados a acrecentar el léxico o a mejorar la sintaxis del alumno, descuidando así las posibilidades de análisis semántico del texto mismo y su interpretación.

Nuestra comunicación tiene como objetivo el presentar una guía metodológica de acercamiento al texto literario. Con esta guía, intentamos llamar la atención del alumno en el hecho de que su experiencia de lectura literaria en lengua extranjera le permitirá realizar una actividad creativa, en la que, como lector-receptor pueda desempeñar un papel más participativo.

Esta propuesta es producto de una reflexión conjunta que obedece a intereses comunes acerca de la utilización del texto literario en clase de Francés Lengua Extranjera con estudiantes de nivel universitario provenientes de diferentes áreas del conocimiento, que han tenido un mínimo de 80 horas de estudio del idioma francés. El contexto en el que se desarrolla nuestra experiencia es el de la U.A.M.-Azcapotzalco y la U.A.M.-Iztapalapa.

## ANTECEDENTES

Al hablar del texto literario en el ámbito de la enseñanza del Francés Lengua Extranjera (FLE) es preciso señalar que desde los años setenta la literatura tiende a retomar un lugar preponderante y justificado. Esto tiene su origen en la necesidad de insistir en el desarrollo de las competencias oral y escrita revaloradas por las diferentes metodologías audio-orales y audio-visuales.

Posteriormente en los años ochenta la mirada de lingüistas especialistas en didáctica gira en torno al papel que desempeña la literatura en la enseñanza del FLE, así se publican diversos textos al respecto: *L'Enseignement de la Littérature* (1976 - Nathan), *Littérature et Classe de Langue* (1982 - Hatier),

*Littérature à Enseigner* (1982 - Didier) estos dos últimos estuvieron bajo la supervisión de Louis Porcher y un equipo de investigadores del CREDIF y el BELC. También se edita un número especial de la revista *Le Français dans le Monde* (1988) dedicado a la literatura y la enseñanza.

Asimismo, en los diversos manuales de enseñanza de Francés Lengua Extranjera (FLE) así como en la práctica docente de numerosos enseñantes, la presentación de textos literarios como recurso pedagógico tiene un lugar asegurado. En efecto, a partir del texto literario se realizan diversos y variados ejercicios enfocados principalmente a la adquisición de léxico y mejoramiento de sintaxis. Lo que se pretende lograr con este tipo de actividades es, que a través del uso artístico de la lengua, se obtenga un mejor manejo de la misma en su uso cotidiano o escolar.

Lo anterior tiene su justificación si recordamos que en el aprendizaje de una segunda lengua, la adquisición de conocimientos se organiza de tal forma que las metodologías actuales dan prioridad a la comunicación y a la cognición, lo cual contribuye a privilegiar aspectos comunicativos, lingüísticos y culturales. En el caso particular del texto literario, su utilización sistemática en clase de FLE, ofrece la posibilidad de desarrollar dichos aspectos.

A este respecto han opinado reconocidos lingüistas y especialistas en FLE como Bertrand quien afirma que el texto literario constituye una herramienta pedagógica rica y variada que “autoriza un gran número de aperturas didácticas. Es un formidable acervo de documentación cultural, el corpus literario es también un excepcional repertorio de actividad del lenguaje (1988: 2-3)”.

En su libro *Littérature et classe de langue* (1982) Peytard señala que el texto literario, además de constituir un campo de trabajo, un lugar de exploración pedagógica, puede ser considerado como un “objeto-producto” que “induce a lecturas múltiples, variables, plurales, con una gran disponibilidad polisémica”, y “como un laboratorio lingüístico donde el aprendiente tiene la oportunidad de observar, de analizar y de comprender lo que representa la lengua”.

Si bien el texto literario utilizado como apoyo didáctico en clase de FLE permite la realización de un enriquecedor trabajo en lingüística y comunicación, no hay que olvidar que también ofrece otras posibilidades de explotación que tienen que ver más con el texto mismo y su significado.

Dentro de esta óptica, pensamos que es muy importante que se realicen ejercicios de acercamiento al texto literario que tengan como objetivo llamar la atención del alumno hacia aspectos importantes que lo ayudarán a que su

lectura en lengua extranjera sea más fructífera y cobre mayor significado.

En nuestra práctica docente hemos comprobado que el texto literario constituye un apoyo didáctico muy valioso y que representa para nosotros un campo de trabajo donde nuestros estudiantes de diferentes especialidades, se reúnen alrededor de un eje común, de un corpus con carácter universal que no plantea el problema de trabajar con textos de temáticas particulares que resultan interesantes y evidentes para algunos y complicados y aburridos para otros.

Recordemos que el texto literario es autónomo, no pierde actualidad, pues pasa a ser parte de la historia literaria, ya que el escritor escribe “para siempre” sin importar tiempo y espacio y sin tomar en cuenta fronteras lingüísticas. De este modo, pretendemos que el alumno se sitúe en la posición de un lector interesado en involucrarse más profundamente con un texto literario aunque éste se encuentre escrito en lengua extranjera.

La lectura de un texto literario utilizado como apoyo didáctico en FLE, ofrece al alumno la posibilidad de situarse en un campo de acción menos restringido que el de los diálogos que pretenden representar la realidad cotidiana. Frente al texto literario el interlocutor son las palabras. El alumno se sitúa en el plano de la ficción o sea el de la libertad de interpretación.

## **ALGUNAS CONSIDERACIONES PARA APLICACIONES PEDAGÓGICAS**

Pensamos que para la elaboración de cualquier guía metodológica de acercamiento a un texto literario narrativo es importante tomar en cuenta algunas consideraciones que nos permitan organizar mejor nuestro trabajo.

En todo texto se pueden distinguir componentes que le dan su coherencia y que están situados en planos diferentes: verbal o lingüístico, sintáctico y semántico. Hay también elementos funcionales que están relacionados con el aspecto sintáctico, tales como las marcas tipográficas por ejemplo.

La utilización pedagógica de un texto debe tomar en cuenta los elementos que le permitan fundamentar su valor significativo. De esta forma, para el trabajo sobre cualquier tipo de texto, ya sea de especialidad, periodístico, literario, publicitario, etcétera debería de tomarse en cuenta:

### **1. LAS CONDICIONES DE LECTURA**

#### **a) Selección del texto**

El texto puede ser seleccionado por el profesor, por el o los estudiantes o por acuerdo mutuo. En el marco de un curso tradicional, los criterios de selección

pueden ser establecidos por un entendimiento entre docente y estudiantes. En el caso de los centros de autoacceso, es aconsejable ofrecer un vasto repertorio de textos de diversos géneros ( novela, cuento, “nouvelle”, poesía, texto de teatro, etcétera).

b) Experiencia previa del lector.

En el caso particular del FLE, es importante comparar la experiencia de los alumnos en lectura de textos literarios tanto en lengua materna como en lengua extranjera (una u otras lenguas que conozcan). Se recomienda hacer incluso un sondeo entre los estudiantes con el fin de conocer la información previa que los alumnos poseen con respecto al autor del texto que se va a trabajar en clase.

## 2. LA PERCEPCIÓN VISUAL

a) Examen del aparato tipográfico.

Aquí nos referimos al aspecto material del texto. Todo texto tiene una presentación que genera también un significado. El aspecto visual de un texto juega un papel muy importante. Por ejemplo, se puede llamar la atención acerca de cómo están representadas las imágenes, cuál es su función y qué lugar ocupan en el texto (dibujos, gráficas, diagramas, etcétera)

Distinción de capítulos, títulos, párrafos, extensión del texto, tipo de letras, los espacios, etcétera. Si, como es frecuente, se trabaja con textos fotocopiados, estos deberán tener la referencia bibliográfica correspondiente.

b) Título.

Es interesante que en trabajo grupal se externen libremente hipótesis acerca del título del texto literario. Si se trata de una obra conocida que ha sido traducida al idioma del objeto de estudio, se recomienda hacer comentarios sobre la pertinencia o no de esa traducción.

## 3. EL ARRANQUE

En un recorrido por el texto se puede intentar un análisis de la función y extensión de las primeras frases de los párrafos. Se pueden elaborar hipótesis acerca de lo que tratan ciertos párrafos y hacer énfasis en la forma como están conectados unos con otros.

## 4. NARRADOR

Se recomienda la realización de ejercicios que tengan como objetivo hacer resaltar la presencia del narrador, con el fin de determinar cuál es su naturaleza y delimitar si es sólo una voz narrativa o bien un personaje. Es impor-

tante también guiar al alumno de manera adecuada para que preste atención a la persona y tiempo gramatical tanto de la voz narrativa como de los personajes.

## 5. ROL DEL ENUNCIADOR

Se trata aquí de orientar al alumno a reflexionar acerca de la forma en que se manifiesta la presencia del enunciador en la acción: a través de qué persona verbal, otorgando la palabra a los personajes o realizando una descripción ya sea interna o bien externa. Si el tono empleado por el enunciador es íntimo, irónico o épico. ¿Cuál es su relación con los personajes o con el lector? ¿Qué tipo de discurso utiliza? ( directo libre o indirecto libre, monólogo interior o narrado, etcétera)

## 6. PERSONAJES

Se pueden realizar ejercicios variados acerca de la morfología de los personajes que intervienen en el texto literario: sus conflictos interiores o exteriores (contradicciones entre pensamientos y acciones ), su evolución psicológica (cambio de valores, motivos, objetivos, creencias ) y las características específicas de su discurso.

## 7. ESPACIOS

Aquí nos referimos al lugar de acción de la narración y su relación con los personajes, así como a sus desplazamientos ya sea en espacios interiores o exteriores.

## 8. TIEMPO

Situación de los personajes y las acciones con respecto al tiempo de la acción y de la narración. Presencia del tiempo lineal, circular o empleo de ambos. Frecuencia de los tiempos verbales utilizados.

Los elementos que hemos esbozado, no son de ninguna manera exhaustivos. Son puntos de referencia a partir de los cuales el enseñante podrá elaborar un itinerario de lectura. El enseñante sabrá distinguir otros elementos más y los organizará de manera adecuada en su análisis pre-pedagógico para la elaboración de ejercicios sobre el texto literario enfocados a un análisis interpretativo del mismo.

## MODELOS DE APLICACIÓN

En el nº 50 de la revista *Chemins Actuels* ( 1996: 22-28 ) proponemos una

“Ficha Pedagógica” para cuya elaboración se tomaron en cuenta los elementos de análisis antes mencionados.

En la presente comunicación presentamos el modelo de ficha pedagógica que Jacques Tardif propone en su artículo: “Intervenir sur des stratégies cognitives transférables en lecture” (1992: 29-33). Aunque Tardif no se refiere al proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera en particular, nos parece interesante comentar sus reflexiones acerca del muy importante papel que juega la lectura en el proceso de enseñanza-aprendizaje de cualquier área de conocimiento.

El profesor que imparte una materia tiene como objetivo general que el alumno reciba un conocimiento y que sea capaz de transferirlo de un contexto a otro o de una situación a otra, es decir, que pueda reutilizarlo de manera autónoma y así evitar que el conocimiento quede inerte.

Para lograr este objetivo, el profesor tiene la responsabilidad de dotar al alumno de herramientas que le permitan adquirir competencias tales como la de reconstruir el significado de un texto respondiendo a una intención particular de lectura o bien la competencia que le permita producir un texto con un objetivo específico tomando en cuenta el público a quien va dirigido. Todo ello respondiendo a una necesidad de información o de imaginación.

Para Tardif, es fundamental que desde la enseñanza en la escuela primaria, se persiga el objetivo de proporcionar al alumno las herramientas necesarias para que adquiera la competencia de reconstruir el sentido de textos variados y de esta manera responder a sus necesidades de información o de imaginación. Es decir, que desde temprana edad el alumno tome conciencia de que, para que la lectura sea interesante y enriquecedora, tiene que participar activamente como lector.

Para adquirir esta competencia el enseñante deberá proporcionar al alumno estrategias de comprensión de lectura ( entradas semánticas, marcadores de cohesión, relaciones grafo-fonéticas, etcétera) que le serán de gran utilidad para abordar cualquier tipo de texto, incluso un texto en lengua extranjera.

Tardif define al lector competente como “aquel que reconstruye el significado de un texto tomando en cuenta una intención particular de tratamiento de la información, respondiendo a una necesidad específica” ( 1992: 30 ). Este es el tipo de lector que la escuela debe tener como objetivo formar. Dentro de esta óptica la lectura es considerada como un medio y no como un fin.

Para poder lograr la reconstrucción de significado y la respuesta a una necesidad de imaginación, el alumno deberá relacionar la información del texto

que lee con los conocimientos previos que posea ya que éstos serán una especie de filtro en el tratamiento de la información nueva.

Otro factor importante para Tardif en el campo de la comprensión de lectura es el conocimiento de las estructuras textuales, es decir, la forma de organización de ideas en el texto.

El conocimiento de la estructura textual permite al alumno-lector: 1) prever la información del texto según la organización que utilizó el autor; 2) tener un patrón para el tratamiento de dicha información, integrarla, acudir a ella o reutilizarla cuando sea necesario.

Tardif señala que en la mayoría de los textos narrativos aparecen los elementos siguientes ( 1992:31 ): 1) descripción de la situación inicial, personajes, lugares, tiempo y espacio; 2) situación problemática o intriga que introduce el acontecimiento detonador y su descripción; 3) resolución de la situación problemática o de la intriga que insiste sobre las acciones de los personajes; 4) conclusión que pone en evidencia las consecuencias de estas acciones para los personajes; y 5) moraleja o mensaje del texto (en determinados textos, fábulas, cuentos, etcétera). Se puede dar el caso que las etapas 2, 3 y 4 se repitan varias veces.

Para este tipo de textos, Tardif propone la ficha semántica que presentamos más adelante y que nos parece perfectamente aplicable en el caso concreto de ejercicios de comprensión de lectura sobre un texto literario en FLE. Para completar la ficha, el alumno deberá hacer uso de ciertas estrategias como la localización de información, su agrupación y selección. Dado que un texto nunca es exhaustivo, recurrirá a inferencias, lo cual le permitirá lograr no solamente una reconstrucción de significados, sino también enriquecimiento de léxico, aplicación y reforzamiento de estructuras gramaticales y además uso de su imaginación y creatividad que se constatarán en la producción escrita.

FICHA SEMÁNTICA PARA UN TEXTO  
CON ESTRUCTURA DE NARRACIÓN

Mise en situation

Personnage(s) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Lieu (x) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Temps \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

-----

Situation problématique  
(élément déclencheur)

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Résolution

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Conclusion

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

CUADRO 1

Cabe hacer notar que, a partir de los trabajos de Meyer ( 1980, 1984, 1985, 1987 ), Tardif propone también otro tipo de fichas semánticas a partir de la estructura del texto, que se pueden utilizar particularmente con textos informativos. Sin embargo, pensamos que el profesor de FLE podría, en un momento dado, hacer uso de ellas para ejercitar ciertas habilidades como localización de información específica en textos literarios narrativos. Recomendamos este tipo de fichas para los niveles básicos.

<b>FICHA SEMÁNTICA PARA UN TEXTO CON ESTRUCTURA DE DESCRIPCIÓN</b>
Phénomène _____
Caractéristiques _____ _____ _____

**CUADRO 2**

<b>FICHA SEMÁNTICA PARA UN TEXTO CON ESTRUCTURA DE ENUMERACIÓN</b>
Sujet _____
Séquence des événements
1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

**CUADRO 3**

FICHA SEMÁNTICA PARA UN TEXTO CON ESTRUCTURA DE CAUSA/CONSECUENCIA	
Cause _____	Conséquence(s) 1. _____ 2. _____ 3. _____

**CUADRO 4**

FICHA SEMÁNTICA PARA UN TEXTO CON ESTRUCTURA DE PROBLEMA/SOLUCIÓN	
Problème _____	Solution(s) _____ _____ _____
Conséquence(s) de la ou des solutions (partie facultative)	
_____ _____ _____	

**CUADRO 5**

**FICHA SEMÁNTICA PARA UN TEXTO  
CON ESTRUCTURA DE COMPARACIÓN**

Phénomène 1		Phénomène 2
	Ressemblances (complémentarité)	
	Différences (opposition)	

**CUADRO 6**

**CONCLUSIÓN**

Sabemos que las reflexiones mencionadas en esta comunicación son del conocimiento de nuestros colegas. Nuestra intención va más en el sentido de subrayar la importancia de utilizar el texto literario como campo de trabajo para la realización de actividades organizadas y estructuradas. Es con el objeto de apoyar a nuestros alumnos de FLE en la adquisición de las herramientas que le permitan lograr un mejor desarrollo de su competencia lingüística, comunicativa y cultural así como en el desarrollo de su propia imaginación.

La utilización de guías metodológicas no debe de ninguna manera frustrar las tentativas individuales de acercamiento al texto literario. Tomemos en cuenta que cada persona ha acumulado un bagaje cultural y posee sus propias estrategias de lectura, así pues, a partir de ellas y de sus propósitos de lectura, elaborará un itinerario de acercamiento al texto. Al fin y al cabo, el texto posee un significado y la mirada que lo lee puede producir el propio.

**BIBLIOGRAFÍA**

BERTRAND, D. PLOQUIN, F. (1988) "La perspective du lecteur". En *Le français dans le monde*, n° spécial: Littérature et enseignement (février-mars) Ed. Hachette, Paris, pp.2-4.

- BIARD J., DENIS, F. (1993) *Didactique du texte littéraire. Progressions et séquences*, Ed. Nathan, Paris.
- CANSIGNO, Y. MALVAEZ, R. (1996) "Fiche pédagogique: Un Drame Vrai", en *Chemins Actuels*, n° 50, editada por La AMIFRAM, México, pp 22-28.
- MEYER, B.J.F. et al. (1980) "Use of Top Level Structure in Text Key for Reading Comprehension of Ninth-Grade Students", *Reading Research Quarterly*, 16, pp 72-103.
- MEYER, B.J.F. (1984) "Organizational Aspects of Texts: Effects on Reading Comprehension and Applications for the Classroom", en J. HOOD (ed), *Promoting Reading Comprehension*, Newark (DE), International Reading Association., pp. 113-118.
- MEYER, B.J.F y RICE, J.E., (1984) "The Structure of Text", en P.D. PEARSON (ed), *Handbook of Reading Research*, Longman pp. 316-342.
- MEYER, B.J.F., (1985) "Prose Analysis, Procedures, and Problems", en B. BRITON y J. BLACK (ed), *Understanding Expository Text*, Hillsdale (NJ), Lawrence Erlbaum Associate, pp. 11-65.
- MEYER, B.J.F. (1987) "Following the Author's Top Level Organization: An Important Skill for Reading Comprehension", en R. TIERNEY, P. ANDRES y J. MITCHELL (ed), *Understanding Readers' Understanding*, Hillsdale (NJ), Lawrence Erlbaum Associates, pp 59-77.
- MOIRAND, Sophie (1990) *Une grammaire des textes et des dialogues*, Ed. Hachette, Paris (Coll. F-autoformation).
- PEYTARD, J. et al. (1982) *Littérature et classe de langue, français langue étrangère*, Ed. Hatier-Credif, Paris.
- TARDIF, J. (1992) "Intervenir sur des stratégies cognitives transférables en lecture", en *Vie pédagogique*, editada por le Ministère de l'Education, Québec, pp 29-33.

# LA ACTITUD DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO HACIA EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS Y SU IMPACTO SOBRE EL APROVECHAMIENTO ACADÉMICO: EL CASO DE LOS CURSOS DE LECTURA EN INGLÉS EN LA UAM-IZTAPALAPA

*Susana Ibarra-Puig*

El presente estudio exploró la posible influencia de variables tanto de tipo afectivo como metodológico sobre el aprovechamiento académico. El objetivo de este trabajo es dar un informe del estudio, la metodología y los resultados.

## INTRODUCCIÓN

A principios de cada curso, ocasionalmente algunos de mis alumnos manifiestan que el inglés ha sido una de las materias más difíciles. Es por esta razón que el objetivo de este estudio es conocer la actitud de estos estudiantes hacia el inglés, antes y después del tratamiento y ver si variables de tipo afectivo y metodológico influyen en el aprovechamiento del inglés.

Existen varias definiciones de “actitud” (Dawes, R. 1983:28). En este estudio, nos referiremos a ella como: “la predisposición del individuo para valorar de manera favorable o desfavorable algún símbolo, objeto o aspecto de este mundo”(Katz.1960: 160, citado en Dawes. 1983). Con base en esta definición podemos considerar que el estudiante de esta universidad ya tiene una predisposición -favorable o no- hacia el inglés.

La actitud de una persona no puede ser observada directamente, digamos, como la estatura, pero sí se puede inferir de la dirección y persistencia de un comportamiento externo.

Asimismo, las “actitudes son auto-descripciones y auto-percepciones” (Baker. 1992:11).

El estudiante puede hacer autodescripciones de su actitud hacia el aprendizaje del inglés. En este estudio, estas auto-descripciones se llavarán a cabo por medio de un cuestionario..

## **I. EL ESTUDIO**

### **1.1 OBJETIVOS**

Los objetivos de este estudio son determinar:

1. La actitud de nuestros estudiantes hacia el aprendizaje del idioma inglés.
2. El papel que juega dicha actitud en el aprovechamiento de los mismos en cursos de lectura.
3. La factibilidad de propiciar cambios de actitud hacia el aprendizaje del inglés.
4. Algunos de los factores que intervienen en el cambio de actitud hacia el aprendizaje del inglés.
5. Establecer propuestas para que, en los casos en que los estudiantes tengan una actitud desfavorable hacia el aprendizaje del inglés, se modifique.

Consideraremos a los estudiantes que tienen una actitud desfavorable a aquellos cuyo puntaje caiga en el rango de 1 a 2.5, con base en un instrumento que va de la escala 1 a 4; donde 1 a 2.5 equivale a una actitud desfavorable y de 2.6 a 4, a una actitud favorable.

### **1.2 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN**

Tomando en consideración que se cree que algunos estudiantes que asisten a los cursos de inglés de la UAM manifiestan una actitud desfavorable hacia el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, se plantearon las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Las actitudes derivadas de experiencias previas en programas instruccionales de aprendizaje de inglés como lengua extranjera a nivel bachillerato son determinantes en el aprovechamiento académico en los cursos de lectura en inglés impartidos en esta universidad?
- ¿Es factible propiciar cambios de actitud hacia el aprendizaje del inglés, que se reflejen en el aprovechamiento académico de inglés?

### **1.3 HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN**

Una vez que se planteó el problema es necesario explicarlo. Esto a su vez, se puede hacer por medio de la formulación de hipótesis, entendidas como afirmaciones tentativas sobre la relación entre dos o más variables.

Las hipótesis que se proponen son:

1. Algunos de los estudiantes que asisten a los cursos de inglés tienen una actitud desfavorable hacia el aprendizaje del inglés.
2. Las actitudes derivadas de experiencias previas a nivel bachillerato son determinantes en el aprovechamiento académico.
3. Es factible propiciar cambios de actitud hacia el aprendizaje del inglés en estos estudiantes universitarios.
4. Algunas de las variables que intervienen en el cambio de actitud hacia el inglés son: de tipo afectivo (Relación maestro-alumno y alumno-alumno); de tipo metodológico (Análisis Contrastivo).

#### A) VARIABLES DEPENDIENTES

1. Variable “Aprovechamiento Académico” se refiere al grado de comprensión de lectura de textos de computación en inglés.
2. Variable “Gusto por el inglés” es una disposición que está medida por la frase: “Me gusta el inglés”.
3. Variable “Interés por el aprendizaje de inglés” es una disposición que está medida por la frase: “Aprender inglés es interesante”
4. Variable “Facilidad percibida del aprendizaje de inglés” es una disposición que está medida por la frase: “El inglés es un idioma fácil de aprender”
5. Variable “Facilidad percibida para leer textos en inglés” es una disposición que está medida por la frase “Leer textos en inglés es fácil”

#### B) VARIABLE INDEPENDIENTE

El tratamiento del profesor hacia el grupo. Se trabajará con dos grupos denominados “A” y “B” respectivamente. El primero recibirá un tratamiento típico de interacción de clase enfocado a lograr una atmósfera agradable de trabajo, con el segundo se alterará la forma típica de tratar a los alumnos. En este grupo, el profesor mostrará un trato distante pero respetuoso hacia ellos.

#### SUJETOS

La muestra del estudio estuvo conformada por 104 estudiantes de seis grupos estudiados en tres periodos escolares (95-0, 96-I y 96-P) Durante el periodo 95-0 se dividieron a los dos grupos a cargo de la investigadora en Grupo “A” y Grupo “B”. Se hizo lo mismo con los otros cuatro grupos de los siguientes periodos. Se procuró que los grupos fueran lo más homogéneos posible. Estos grupos estuvieron conformados por falsos principiantes del idioma inglés inscritos en el primer nivel del curso de Lectura de Textos de Computación en la UAM. Es decir, que los resultados obtenidos en los post-tests

corresponden a sus experiencias previas de nivel bachillerato. Asimismo, los estudiantes que participaron en el estudio estaban inscritos en una de las 25 carreras pertenecientes a alguna de las tres divisiones: Ciencias Sociales y Humanidades (50 estudiantes), Ciencias Biológicas y de la Salud (23) y Ciencias Básicas e Ingeniería (30) y una secretaria, y sus edades fluctúan entre 19 a 31 años, procedentes de escuelas públicas y privadas, donde se impartían clases de lectura, de cuatro habilidades o ambos. De los 104 estudiantes sólo 18 estudiaron inglés básico en otro instituto.

Cabe mencionar que el inglés es una materia optativa sin créditos en el curriculum y que los estudiantes deben presentar un examen de requisito que certifique que pueden leer textos en inglés.

## INSTRUMENTOS

### A) EXAMEN DE COMPRENSIÓN DE LECTURA

Se elaboró un examen con el fin de medir el grado de comprensión de textos en inglés y algunos puntos lingüísticos (e.g. auxiliares modales, adjetivos comparativos, voz pasiva). El examen constó de dos textos en inglés de nivel básico de computación, con una página de extensión cada uno, de 40 reactivos con preguntas de respuesta abierta, de falso verdadero y de opción múltiple.

### B) CUESTIONARIOS PARA MEDIR EXPERIENCIA PREVIA Y ACTITUDES

Se aplicó un cuestionario para medir la actitud, la aptitud y la motivación instrumental e integrativa derivadas de experiencia previas a nivel bachillerato. Éste se basó en cuestionarios elaborados por Gardner & Lambert (1972), Samimy & Tabuse (1992) y Olshtain *et al.* (1990).

El cuestionario estuvo dividido en dos partes. La primera enfocada a conocer la experiencia previa de los alumnos en cursos de lengua extranjera a nivel bachillerato. Constó de 33 reactivos. La escala de tipo Likert fue de acuerdo a la siguiente escala: 1=Nunca; 2= Muy rara vez; 3=Por lo regular; 4= Frecuentemente; 5= Siempre. La segunda parte fue diseñada para conocer la actitud, la aptitud y la motivación instrumental e integrativa. Consta de 29 reactivos de acuerdo a la siguiente escala: 1= Totalmente en desacuerdo; 2= En desacuerdo; 3= De acuerdo; 4=Totalmente de acuerdo.

## PROCEDIMIENTO

Durante el trimestre de otoño, los dos grupos ( de 25 estudiantes cada uno) fueron agrupados en Grupo "A" y Grupo "B"; el mismo procedimiento se siguió en los dos siguientes trimestres. La fase de intervención en cada periodo duró mes y medio.

Por lo que respecta a la administración de instrumentos, en la primera clase del trimestre, otra profesora, diferente a la que imparte el curso, aplicó el cuestionario y el examen de lectura a los alumnos de ambos grupos. Después del tratamiento, ambos instrumentos fueron aplicados nuevamente por la misma profesora, esto con el fin de que los estudiantes no se supieran investigados por su profesora.

## TRATAMIENTO

### *GRUPO "A"*

#### VARIABLES DE TIPO AFECTIVO

El grupo "A" recibió el tratamiento típico de interacción de clase del curso de lectura impartido por esta investigadora enfocado a lograr una atmósfera agradable de trabajo. 1. El primer día de clase, para romper el hielo se les pide que cada uno diga su nombre, además de que se les explica brevemente que el aprendizaje de una lengua es un proceso activo y que en el caso de la lectura, en ocasiones ellos cometerán errores; haciéndoles notar que el error es algo natural durante este proceso, con el fin de que asuman el riesgo a participar. 2. Para bajar el nivel de ansiedad, timidez o vergüenza, se les enfatiza la importancia del respeto mutuo entre compañeros. Además de que durante el curso se les habla por su nombre.

#### TÉCNICA METODOLÓGICA: ANÁLISIS CONTRASTIVO

1.- Como parte de la didáctica del profesor, en los casos en los que algún alumno plantea una duda gramatical, se trata de elicitar la explicación correspondiente por parte de los demás alumnos (dado que son falsos principiantes) y según el caso, se les pide que se basen en un análisis contrastivo inglés-español, haciendo énfasis en la facilidad de ciertos puntos gramaticales del inglés en comparación con el español.

### *GRUPO "B"*

#### VARIABLES DE TIPO AFECTIVO.

Con el grupo "B" se alteró la forma típica de tratar a los alumnos. Durante el tratamiento con este grupo el profesor mostró un trato distante y seco hacia el grupo, pero respetuoso. 1. En la primera clase no se rompió el hielo pidiéndoles que cada uno dijese su nombre. Tampoco se les explicó que el aprendizaje de una lengua es un proceso activo y que en el caso de la lectura, podrían cometer errores; de ahí que no se les hizo ver que el error es algo natural durante este proceso.

2. Tampoco se propició un ambiente de camaradería entre el grupo, ni se destacó la importancia del respeto mutuo. O sea que no se hizo ningún intento particular por bajar el nivel de ansiedad, timidez o vergüenza. Durante el curso no se les habló por su nombre.

### TÉCNICA METODOLÓGICA: ANÁLISIS CONTRASTIVO

1.- Como parte de la didáctica del profesor al surgir alguna duda gramatical, se les pidió a los demás alumnos que la trataran de explicar. Sin embargo, no se dieron instrucciones de llevar a cabo un análisis contrastivo inglés-español, de ahí que no se hizo énfasis en la facilidad de ciertos puntos gramaticales del inglés en comparación con el español.

### ANÁLISIS DE DATOS

Para el análisis de datos se agruparon los tres Grupos "A" y los tres "B" (con 25 estudiantes inscritos inicialmente en cada uno); quedando así 57 estudiantes del primer grupo y 47 del segundo. Se analizaron las variables de Aprovechamiento Académico. Para obtener datos de esta variable se analizaron los resultados obtenidos de los pre y post- exámenes de comprensión de lectura. Para propósitos de esta investigación y para medir las variables: Gusto por el Inglés, Interés por el Inglés, Facilidad Percibida hacia el Aprendizaje del inglés y Facilidad Percibida para la Lectura de Textos en Inglés. Sólo se analizaron las preguntas de la segunda parte del cuestionario correspondientes a medir la actitud.

La escala de esta segunda parte del cuestionario fue: 1= Totalmente en desacuerdo; 2= En desacuerdo; 3= De acuerdo; 4= Totalmente de acuerdo.

Se usó el paquete SPSS, obteniéndose descriptivos estadísticos básicos, así como pruebas de diferencias entre medias para los grupos "A" y "B". Se consideró el nivel de significancia de .05 como criterio de significatividad.

## RESULTADOS

### 5.1 PRE-TEST

A continuación se presentan los resultados obtenidos antes del tratamiento; es decir, aquellos que resultaron tomando en cuenta su experiencia previa adquirida en bachillerato.

El análisis de la diferencia entre las medias entre los grupos "A" y "B" no mostró diferencia significativa entre ambos grupos al considerar: el aprovechamiento académico ( $t=.60$  p .05), gusto por el inglés ( $t=.34$  p .05), interés en el aprendizaje del inglés ( $t=.29$  p .05), facilidad percibida del aprendizaje del inglés ( $t=.07$  p .05) y facilidad percibida para leer en inglés ( $t=.90$  p .05). (VER TABLA 1)

TABLA 1 RESULTADOS DE PRE Y POST TESTS

RENDIMIENTO ACADEMICO

	$\bar{X}$ GRUPO "A"	$\bar{X}$ GRUPO "B"	DIFERENCIA ENTRE $\bar{X}$	T	NIVEL DE SIGNIFICANCIA
PRE-EXAMEN	10.01	10.79	.78	.51	.60
POST-EXAMEN	29.23	27.54	1.69	.86	.39

GUSTO POR EL INGLES

	$\bar{X}$ GRUPO "A"	$\bar{X}$ GRUPO "B"	DIFERENCIA ENTRE $\bar{X}$	T	NIVEL DE SIGNIFICANCIA
PRE-TEST	3.05	3.19	.13	.95	.34
POST-TEST	3.19	3.36	.16	1.34	.18

INTERES EN EL APRENDIZAJE DE INGLES

	$\bar{X}$ GRUPO "A"	$\bar{X}$ GRUPO "B"	DIFERENCIA ENTRE $\bar{X}$	T	NIVEL DE SIGNIFICANCIA
PRE-TEST.	3.36	3.48	.12	1.05	.29
POST-TEST	3.47	3.44	.02	.24	.81

FACILIDAD PERCIBIDA DEL APRENDIZAJE DE INGLES

	$\bar{X}$ GRUPO "A"	$\bar{X}$ GRUPO "B"	DIFERENCIA ENTRE $\bar{X}$	T	NIVEL DE SIGNIFICANCIA
PRE-TEST.	2.57	2.85	.27	1.83	.07
POST-TEST	3.14	2.85	.28	2.38	.01

FACILIDAD PERCIBIDA PARA LEER TEXTOS EN INGLES

	$\bar{X}$ GRUPO "A"	$\bar{X}$ GRUPO "B"	DIFERENCIA ENTRE $\bar{X}$	T	NIVEL DE SIGNIFICANCIA
PRE-TEST.	2.70	2.76	.06	.12	.90
POST-TEST	3.03	2.61	.41	4.28	.00

## PRE-TEST.

A) APROVECHAMIENTO ACADÉMICO. De acuerdo a los resultados de la tabla 1 del pre-examen de comprensión de textos de computación, se observó que la media del grupo “A” fue de 10.01 y del “B” 10.79 de un total de 40 reactivos; en ambos casos puntajes reprobatorios.

B) GUSTO POR EL INGLÉS. Según se observa en la tabla 1, la media del grupo “A” fue de 3.05 y la del “B” de 3.19; ambos resultados caen dentro de la escala 3 que corresponde a estar de acuerdo que les gusta el inglés.

C) INTERÉS EN EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS. La media del grupo “A” fue de 3.36 y la del “B” de 3.48, ubicando a ambos dentro de la categoría 3 que equivale a estar de acuerdo en que aprender inglés es interesante.

D) FACILIDAD PERCIBIDA DEL APRENDIZAJE DEL INGLÉS.- Dado que la media del grupo “A” fue de 2.57 y la del “B” fue de 2.85, ambos grupos se ubicaron entre las escalas 2 (estar en desacuerdo) y 3 (estar de acuerdo); podemos inferir que ambos grupos consideran un poco fácil aprender inglés.

E) FACILIDAD PERCIBIDA PARA LEER TEXTOS EN INGLÉS.- Puesto que la media del grupo “A” fue de 2.70 y la del “B” 2.76, ambos grupos se ubicaron moderadamente entre la escala 2 (estar en desacuerdo) y la 3 (estar de acuerdo), podemos considerar que ambos grupos consideran un poco fácil leer textos en inglés.

## 5.2 POST TEST

El análisis de las diferencias entre medias entre los grupos “A” y “B” mostró los siguientes resultados fundamentales:

A) APROVECHAMIENTO ACADÉMICO.- De acuerdo a lo mostrado en la tabla 1 no se obtuvieron diferencias significativas entre las medias de los grupos “A” y “B” con respecto a aprovechamiento académico ( $t=.39$  p .05); es decir, que el tratamiento no impactó de manera diferencial en el aprovechamiento de los alumnos de ninguno de los grupos.

B) GUSTO POR EL INGLÉS, Los resultados de las medias de ambos grupos después del tratamiento nos indican que no hubieron diferencias entre los dos grupos ( $t=.18$  p .05). Es decir, que las variables de tipo afectivo y de tipo metodológico no tuvieron efecto sobre el gusto en ninguno de los grupos.

Además, ambos grupos se ubicaron en la escala 3, equivalente a estar de acuerdo en el gusto hacia el inglés: Grupo “A” 3.19 y Grupo “B” 3.36.

C) INTERÉS EN EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS. El análisis de las diferencias entre las medias de los grupos “A” y “B” respecto al interés por aprender inglés no mostró diferencias significativas ( $t=.81$  p 05).

Ambos grupos, después del tratamiento, se ubicaron en la escala 3 que indica que están de acuerdo en que el inglés es interesante.

D) FACILIDAD PERCIBIDA DEL APRENDIZAJE DEL INGLÉS. El análisis de las diferencias entre medias de los grupos después del tratamiento ( $t=.01$  p .05) con respecto a esta variable indican que existe una diferencia significativa entre ambos grupos. O sea, que las variables estudiadas en la investigación sí impactaron sobre la facilidad percibida hacia el aprendizaje del inglés.

Asimismo, después del tratamiento, se notó un incremento de la media del grupo "A" de 2.57 a 3.14 (puntajes que comprenden a las categorías de 2 "estar en desacuerdo" y 3 "estar de acuerdo" respecto a la facilidad por aprender inglés; lo cual indica que los estudiantes de este grupo después del tratamiento, consideraron más fácil aprenderlo.

En contraposición, el grupo "B" -donde no hubo análisis contrastivo ni una actitud amigable- no mostró fluctuaciones en sus medias de pre-test a post-test, cuya media, antes del tratamiento, fue de 2.85 y después de éste continuó siendo de 2.85. Nos indica que este grupo siguió considerando que el inglés era un idioma un poco fácil de aprender.

E) FACILIDAD PERCIBIDA PARA LEER TEXTOS EN INGLÉS. De acuerdo a lo mostrado en la tabla 2 se observa que hubo una diferencia significativa entre las medias de ambos grupos respecto a la facilidad percibida para leer textos en inglés ( $t=.00$  p .05). De ahí, que podamos afirmar que las variables sí tuvieron efecto en la facilidad percibida en ambos grupos.

Se mostró un cambio de apreciación respecto a la facilidad de leer textos en inglés en el Grupo "A". La media obtenida antes del tratamiento de (2.70) cercana a 3 (estar de acuerdo) señaló que ellos consideraban un poco fácil la lectura de textos; sin embargo, la media después del tratamiento fue de 3.03 (estar de acuerdo) la cual indicó que leer textos en inglés era fácil.

Respecto a la media del Grupo "B" antes del tratamiento (2.76) cercana a 3 (estar de acuerdo) nos indicó que consideraban un poco fácil leer textos; sin embargo, después del tratamiento, la media de este grupo bajó moderadamente a 2.61, indicando que consideraban un poco difícil leer textos en inglés.

## DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

APROVECHAMIENTO ACADÉMICO.- Antes del tratamiento, los puntajes del examen en ambos grupos fueron reprobatorios. No obstante, si se comparan las medias de aprovechamiento académico para ambos grupos entre el pre-examen y el post-examen, se observa un incremento importante para ambos grupos.

	PRE-TEST	POST-TEST
GRUPO "A"	10.01	29.23
GRUPO "B"	10.79	27.54

Tabla 2. RESULTADOS DEL PRE Y POST-EXAMEN

Por el otro lado, tomando en cuenta que, después del tratamiento, las variables bajo estudio no tuvieron impacto en el aprovechamiento académico de ambos grupos ya que no hubo diferencia significativa entre las medias de éstos, podemos contestar la hipótesis No. DOS " Las actitudes derivadas de experiencias previas son determinantes en el aprovechamiento académico". Los resultados indican que la actitud no es determinante en el aprovechamiento académico, a pesar de que sí hubo un incremento en las medias de ambos, pero esto se debió, quizás, a la metodología.

**GUSTO POR EL INGLÉS.**- Si comparamos las medias obtenidas antes del tratamiento (Grupo "A" 3.14 y Grupo "B" 3.15) y las obtenidas después del mismo, (Grupo "A" 3.19 y Grupo "B" 3.36) las cuales están en la escala 3 (estar de acuerdo), podemos afirmar que no hubo cambio de actitud en ninguno de los dos grupos, antes ni después del tratamiento, pues los alumnos continuaron mostrando su gusto hacia el inglés.

**INTERÉS EN EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS.**- Si comparamos las medias obtenidas antes del tratamiento (grupo "A" 3.36 y grupo "B" 3.48) con las obtenidas después del tratamiento( Grupo "A" 3.47 y Grupo "B" 3.44) las cuales están encima de la escala 3 equivalente a "estar de acuerdo", observamos que no hubo un cambio de interés hacia el idioma, ya que antes y después del tratamiento, los alumnos de ambos grupos opinaron que aprender inglés era interesante.

Estos resultados nos permiten contestar la hipótesis No. UNO formulada al principio: "Algunos de los estudiantes que asisten a los cursos de inglés tienen una actitud desfavorable hacia el aprendizaje del inglés" y el objetivo No. UNO de la investigación: "Determinar cuál es la actitud de estos estudiantes hacia el aprendizaje del idioma inglés". De acuerdo a estos resultados podemos decir que la mayoría de los estudiantes manifiestan que les gusta el inglés y que consideran interesante aprenderlo.

**FACILIDAD PERCIBIDA DEL APRENDIZAJE DEL INGLÉS.**- De acuerdo a los resultados de las medias antes del tratamiento,(grupo "A" 2.57,

grupo “B” 2.85), ambos grupos coincidieron en considerar un poco fácil aprender el inglés; sin embargo, después del tratamiento se notó un incremento de (3.14) en la media del grupo “A” -donde hubo análisis contrastivo y se propició una atmósfera agradable de trabajo-; es decir, que cambiaron de opinión y después del tratamiento consideraron que aprender inglés era fácil; mientras que el grupo “B” -donde no hubo análisis contrastivo ni una atmósfera agradable de trabajo- siguió opinando que aprender inglés era un poco fácil. Estos resultados nos permiten afirmar que las variables estudiadas en la investigación sí impactaron sobre la facilidad percibida hacia el aprendizaje del inglés.

**FACILIDAD PERCIBIDA PARA LEER TEXTOS EN INGLÉS.**- Los resultados de las medias del grupo “A” eran de 2.70 y después del tratamiento se notó un incremento a 3.03; esto indica que este grupo cambió de parecer y que opinó que leer textos en inglés era más fácil, mientras que el grupo “B” siguió opinando que leer textos en inglés no era tan fácil. Además, la diferencia significativa de  $t = .00$  p .05 entre las medias de ambos grupos nos permitió afirmar que las variables de tipo afectivo y metodológico sí tuvieron efecto en la apreciación de la facilidad percibida por ambos grupos acerca de leer textos en inglés.

Los resultados obtenidos en las variables “facilidad percibida del aprendizaje del inglés” y “facilidad percibida para leer textos en inglés” nos permiten contestar la hipótesis No. TRES que dice “Es factible propiciar cambios de actitud hacia el aprendizaje del inglés”, tomando en cuenta que, después del tratamiento, el grupo “A” mostró más claramente una actitud favorable hacia la facilidad percibida del aprendizaje del inglés y para leer textos en dicho idioma.

La hipótesis No. CUATRO que indica “Algunas de las variables que intervienen en el cambio de actitud hacia el inglés son de tipo afectivo y de técnica metodológica” se puede aceptar dado que los resultados indicaron que el tratamiento sí tuvo impacto en el grupo “A”. Asimismo, estos resultados nos permiten contestar los objetivos señalados al principio de la investigación “Determinar si es factible propiciar cambios de actitud hacia el aprendizaje del inglés” y “Determinar algunos de los factores que intervienen en el cambio de actitud hacia el aprendizaje del inglés”. Es por esto que se puede afirmar que sí es posible propiciar algunos cambios de actitud y que los factores que intervienen en dicho cambio son de tipo afectivo y metodológico.

El objetivo No. CINCO de la investigación “Establecer propuestas en los casos de que exista una actitud desfavorable hacia el aprendizaje del inglés” pudo ser cubierto parcialmente, ya que, antes del tratamiento ambos grupos

coincidieron en que les gustaba el inglés y aprenderlo era interesante; es decir, tenían una actitud favorable respecto a estas dos variables. Respecto a las variables de “el inglés es un idioma fácil de aprender” y “leer textos en inglés es fácil,” si bien es cierto que no se ubicaron debajo de la escala 2.5 que nos indicaba que era una actitud desfavorable, sí se ubicaron moderadamente entre 2.5 y 3. Mientras que, como se dijo anteriormente, después del tratamiento, el grupo “A” se ubicó claramente por encima de la escala 3 que nos indica una actitud favorable.

## CONCLUSIONES

En primer lugar, se formuló la hipótesis de que algunos de los estudiantes que asisten a los cursos de inglés tenían una actitud desfavorable hacia el aprendizaje del inglés. Esta hipótesis no fue cumplida ya que los resultados, antes y después, del tratamiento indicaron que a los estudiantes de ambos grupos les gustaba el inglés, además de que consideraban interesante aprenderlo. En segundo lugar, antes del tratamiento, ambos grupos coincidieron en afirmar que aprender inglés y leer textos en dicho idioma era moderadamente difícil. Después del tratamiento, los alumnos -donde el profesor se mostró distante y seco hacia ellos y donde no se hizo análisis contrastivo- siguieron opinando igual; mientras que en el grupo donde el profesor se comportó como lo hace de manera habitual -propiciando una atmósfera agradable- los alumnos cambiaron su actitud y opinaron que aprender inglés y leer textos en dicho idioma era fácil.

En tercer lugar, también se formuló la hipótesis de que las actitudes derivadas de experiencias previas eran determinantes en el aprovechamiento académico. Los resultados obtenidos del análisis de la diferencia entre las medias entre ambos grupos no mostró diferencia significativa respecto al rendimiento académico, antes ni después del tratamiento. Esto indica que no hubo impacto de las variables bajo estudio sobre el aprovechamiento de los alumnos en ninguno de los grupos. No obstante, se observó un incremento en el aprovechamiento en ambos grupos del pre-examen y post-examen de lectura, debido, quizás, a la metodología del profesor. Además, se apreció que en el grupo “B” donde el profesor mostró un trato distante hacia los alumnos, la media del post-examen fue inferior al otro grupo, aunque dicha diferencia no fue significativa.

En cuarto lugar, se había formulado la hipótesis de que era factible propiciar cambios en la actitud hacia el inglés. Los resultados obtenidos indicaron que esto sí es posible ya que, antes del tratamiento, ambos grupos opi-

naban que aprender inglés y leer textos en dicho idioma era un poco fácil; sin embargo, después del tratamiento, los alumnos del grupo “A” cambiaron de opinión y consideraron que aprender inglés y leer textos era fácil, mientras que el grupo “B” opinó lo contrario.

Tomando en cuenta que se encontró un cambio respecto a la facilidad percibida del aprendizaje del inglés y la lectura de textos en dicho idioma debido a las dos variables bajo estudio, el siguiente paso a dar es delimitar cuál de éstas dos variables fue la que tuvo el impacto en la facilidad percibida. En este sentido, se prevé replicar el estudio para comparar el efecto diferencial de cada una de las variables por separado.

En función de los resultados de la investigación, se sugiere que el profesor de idiomas realice análisis contrastivo inglés-español y que propicie un ambiente amigable y de respeto entre los alumnos para que éstos no muestren ansiedad, timidez o vergüenza en el salón de clases.

Finalmente, dado que la actitud se basa en experiencias previas que nos conforman, y este estudio se llevó a cabo en un momento de aprendizaje, se sugiere que se sigan haciendo estudios longitudinales.

## BIBLIOGRAFÍA

- BAKER, C., 1992. *Attitudes and Language*, Library of Congress Cataloging In Publication Data.
- DAWES, R., 1983. *Fundamentos y Técnicas de Medición de Actitud*, Ed. Limusa.
- GARDNER, R., & LAMBERT, W., 1972. *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*, Newbury House.
- KERLINGER, F., 1987. *Investigación del Comportamiento, Técnicas y Metodología*, Ed. Interamericana.
- OLSHTAIN, E., et al., 1990. Factors Predicting Success in EFL Culturally Different Learners, *Language Learning*, 40:1 March.
- SAMIMY, K., & TABUSE, M., 1992. Affective Variables and a Less Commonly Taught Language: A Study in Beginning Japanese Classes, *Language Learning* 42-3 September.

## EL INTERSTICIO LIMINAL DE LOS ENCUENTROS TRANSCULTURALES

*Margaret Lee Zoreda*

El dominio de la comunicación y el entendimiento transcultural en nuestra “aldea global” son ahora y serán aún más en el futuro, habilidades *sine qua non* en la formación de los universitarios. Por tanto, el presente trabajo examina de manera interdisciplinaria una selección de perspectivas contemporáneas sobre el encuentro transcultural con el fin de desarrollar un esquema prototípico para interpretar y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

Si uno echa una mirada por las ciencias sociales y humanidades en nuestra época “posmoderna”, se observa una preocupación por las cuestiones de diferencia y otredad en torno a la identidad cultural, esto es ¿qué está en juego cuando se acercan sujetos distintos en clase social, grupo étnico, género, nacionalidad, edad, lengua, etcétera? En la enseñanza-aprendizaje de un idioma extranjero (L2) este fenómeno transcultural (a veces denominado “multicultural” o “intercultural”) es inevitable, dado que la lengua y la cultura se forjan como práctica social. Pero también podemos discernir la relación transcultural en otros contextos más allá del salón de clase: ver programas de televisión provenientes de otros países; leer literatura extranjera, ya sea en idioma original o traducida; o interactuar con turistas y profesionales foráneos internacionales. Ante la innegable globalización de nuestras sociedades y la convergencia electrónica de mundos lejanos en nuestros propios cubículos y salas, la magnitud e intensidad de estos encuentros transculturales exigen una consideración y análisis de su naturaleza. Tomando en cuenta que en la investigación en humanidades “por lo común no se buscan respuestas a cuestiones ya bien definidas sino se elaboran redes discursivas” (Marchionini, 1996:39), el presente trabajo propone examinar de manera multidisciplinaria una selección de perspectivas contemporáneas sobre el encuentro trans o intercultural con el fin de desarrollar un esquema prototípico que sirva para interpretar y mejorar la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Primero, como base indispensable para este estudio ofreceré una breve reseña de algunas definiciones actuales del término, “cultura”, seguida por un panora-

ma de perspectivas sobre la relación entre la lengua y la cultura. Luego, presentaré las características generales de la posmodernidad que nos facilitarán un repensamiento del encuentro transcultural. Finalmente, intentaré describir una reformulación de aquel “tercer espacio” entre las culturas materna y ajena (C1 y C2) que podría proporcionar a los estudiantes de lenguas extranjeras una educación genuinamente emancipadora.

### **La cultura, ¿qué es y de quién es?**

Hace unas décadas hablar de la cultura en la enseñanza de una lengua extranjera significó la Cultura de la Gran Civilización, esto es la literatura, arte y música de las élites del país donde se habla tal lengua. Sin embargo, cuando hoy en día se habla de la cultura, todavía nos referimos a las grandes obras artísticas (Morain, 1986:3) pero, además a algo mucho más vasto (quizás excesivo) y, a la vez, controvertido. Por ello, precisamente, nos servirá repasar varias definiciones para afinar el territorio léxico. Basándose sobre el enfoque antropológico del término, Geertz ha definido la cultura como “la tela del significado con que los seres humanos interpretan su experiencia y guían sus acciones” (citado en Brogger, 1992:32).<sup>1</sup> Esta perspectiva no-elitista y colectiva conlleva la noción de ordinariez, prosaísmo y cotidianeidad; Williams así comenta que “la cultura es ordinaria” (1993:6). Entonces, uno puede afirmar que la cultura de un grupo humano es su *modus operandi*:

Consiste de los patrones convencionales del pensamiento y comportamiento, incluyendo así los valores, creencias, normas de comportamiento, organización política, actividad económica y cosas por el estilo, que son transmitidos de una generación a la próxima por aprendizaje —y no por genes biológicos. (Hatch, 1985:178)

Tanto Singer (citado en Adler, 1975:14) como Kramsch (1993a:205) enfatizan la idea de cultura como resultado de la interacción entre sujeto y sus percepciones, conformándose como una construcción social. Consecuentemente, observamos que la creación de la cultura manifiesta una dialéctica entre libertad de creación y determinantes contextuales:

No podemos comprender la cultura sin referencia a significados subjetivos, ni tampoco la podemos entender sin referencia a las restricciones sociales estructurales. No podemos interpretar la conducta social sin reconocer que sigue códigos que ella misma no inventa; a la

vez, la creatividad humana construye un ambiente dinámico para cada código cultural. (Alexander, 1990:26)

Así, la cultura de un pueblo o grupo está constantemente evolucionando, o como Ethington remarca, todas las culturas se encuentran en “el *proceso de reinención*” (1996:348). En otras palabras, la cultura es un fenómeno fluido que difícilmente podemos encasillar en conceptos totalizadores. Y, en este mismo sentido, en todas las definiciones la cultura incluye la perspectiva del mundo según un *pueblo*, miembros de un *grupo* o un *grupo de identidad*. Aquí topamos con una dificultad en la enseñanza de lenguas y culturas extranjeras: ¿cómo superar los estereotipos culturales para que los alumnos encuentren la heterogeneidad de los sub-grupos o subculturas de un pueblo? Por ejemplo, al tratar de comunicar qué es la cultura estadounidense, ¿a cuál(es) nos dirigimos—la de las múltiples etnias de las grandes ciudades, la de los negros (del sur de Estados Unidos, de las ciudades del Norte, de las clases adineradas, de las mujeres negras), la de cada región geográfica, de los nativos americanos, etcétera? Y si esto es nada más en los Estados Unidos, el profesor de inglés tendrá que enfrentarse todavía con el mundo anglófono y sus variadas culturas: Reino Unido, Irlanda, Canadá, Australia, Nueva Zelanda, Sudáfrica, Kenya y partes del Caribe. No es sorprendente que muchos profesores de inglés hayan recurrido a la “cápsula cultural” para “dosificar” en cantidades manejables el componente cultural del currículum. Y así de igual manera hallamos a profesores de las otras lenguas extranjeras ante la problemática de cuál(es) cultura(s) y cómo deberían proporcionarla(s) a sus alumnos de modo que se eviten estereotipos y lugares comunes.

### **Lengua y cultura en la enseñanza de lenguas extranjeras**

Anteriormente la creencia en la separabilidad de una lengua y su(s) cultura(s) prevaleció en la pedagogía de lenguas extranjeras. Con esta perspectiva lineal o serial de la relación lengua-cultura, la práctica condujo a que los estudiantes fueran introducidos a C2 *después* de aprender la lengua respectiva (Hadley, 1993:357). Actualmente teóricos de la pedagogía de lenguas extranjeras han derrumbado esta noción bifurcada y afirman la inseparabilidad y entrelazamiento de lengua y cultura (Hadley, 1993:357). Brown (1986:46) nos relata que la controvertida temática de la hipótesis Sapir-Whorf—si una lengua refleja una visión del mundo o si la lengua verdaderamente genera una visión del mundo—es ahora de poco interés para los lingüistas, quienes consideran como dado que lengua y cultura son *interactuantes*. Como Buttjes

explica, “la lengua funciona como una manifestación de la experiencia social tanto individual como colectiva” (1991:7). Quizás la afirmación de la fusión total entre la lengua y cultura se capta mejor en Kramersch quien, basándose en Halliday, apunta que la lengua es “práctica social, una semiótica social” y “si la lengua está considerada como práctica social, la cultura se convierte en el meollo de la enseñanza de lenguas” (1993a:8). En contra del continuo lineal de primero lengua, después cultura, Gallaway y Kramersch critican el curriculum de lenguas extranjeras por haber menospreciado, aún recientemente, la enseñanza-aprendizaje de C2 (Gallaway, 1992:88). En particular, la primera reprocha la utilización de la “cápsula cultural” que nada más provee a los estudiantes una versión suavizada y estereotípica de C2, fundida en la “noción de una colección estática y rígida de comportamientos” (Gallaway, 1992:89).

De una manera semejante Hadley señala y analiza negativamente los cuatro enfoques pedagógicos que se han desarrollado a partir de una conceptualización de C2 fragmentada, en “pedazos” de información:

1. *El enfoque Frankenstein*: un taco de aquí, una bailarina flamenco de allá, una corrida de toros de acuyá.
2. *El enfoque de las 4 F*: bailes folklóricos, fiestas, ferias, y comida (*food*).
3. *El enfoque de la visita guiada*: la identificación de monumentos, ríos y ciudades.
4. *El enfoque “a propósito...”*: conferencias esporádicas o pedazos de comportamiento seleccionados indiscriminadamente para enfatizar diferencias marcadas [entre C1 y C2]. (Hadley, 1993:360)

En contra de la metodología que enfatiza “solamente los hechos” para la enseñanza de C2, Hadley, como Kramersch (cuyo enfoque se explicará en la última sección del presente trabajo), aboga por un enfoque investigativo que “incluya el aprendizaje experimental y de proceso cuando sea posible” (374). Asimismo, Seeyle defiende el método del proceso en vez del producto (hechos) al opinar que los profesores de L2 no están para impartir hechos sino para desarrollar las habilidades en los alumnos para que ellos “puedan entender los meros hechos que ellos mismos descubrirán en su estudio de C2” (citado en Hadley, 1993:357). Al analizar los procesos de descubrimiento de C2, todos estos autores recalcan la importancia y necesidad de empezar de antemano a conscientizarse y evaluar los propios prejuicios, gustos y prioridades de uno mismo sobre la cultura materna, *tanto en el profesor como en los estudiantes* (Hadley, 1993:402).

Aunque sería ciertamente imposible postular de una metodología solamente de proceso *sin hechos*—¿de qué se hablaría?—, lo que hemos visto anteriormente indica que la cultura está constantemente cambiando por lo que difícilmente podríamos “congelarla” para que tuviera una realidad vivida. Lo que es más, la heterogeneidad de la misma también obstaculizaría al profesor que quisiera enseñarla con un enfoque centrado exclusivamente en hechos. No creo que con un énfasis basado en el aprendizaje de proceso necesariamente se descarten las grandes obras canónicas de C2. En sí la división formal entre la cultura canónica o elitista y la popular se ha desavaneado actualmente. Pero es probable que los alumnos primero se deban conscientizar sobre qué es y por qué existe el canon de su propia cultura. Al notar la dificultad para mantener dicotomías intactas—ya sea entre lengua y cultura, profesor y estudiante, proceso y producto, las culturas elitista y popular o las culturas 1 y 2, nos adentramos de lleno en el ambiente “posmoderno.”

### **El entorno posmoderno**

Como un prefacio antes de reimaginar el encuentro transcultural del aprendiente de L2, solamente quisiera trazar en términos generales los rasgos predominantes de nuestra época que algunos denominan la posmodernidad. Quizás la noción más sobresaliente estriba en afirmar que no existen *a priori* ahistóricos, esto es que toda faceta de la cultura humana es *una construcción social*. Así se finiquitan las grandes metanarrativas totalizadoras herederas de la Ilustración como el marxismo-leninismo, el neo-liberalismo, el universalismo, la objetividad de las ciencias, la civilización como progreso lineal, el sujeto prístino y unitario, la fe absoluta en la racionalidad, el eurocentrismo y el patriarcado, entre otras (Rosenau, 1992).<sup>2</sup> Así es que el paradigma estructuralista de un mundo compartido en dicotomías cómodas, como las mencionadas anteriormente, cede a una visión holística e interdependiente con límites permeables en constante flujo (Keller, 1988:73-75), que surgen entre sujeto y objeto (“el Otro”), enseñante y aprendiente, géneros, etnias, razas, localidades y metrópolis, naciones, etcétera. Dentro de la posmodernidad la teoría feminista ha jugado un papel protagónico al sostener que las emociones son parte intrínseca de todas nuestras conceptualizaciones y pensamientos (Humm, 1992:305). Kincheloe y Steinberg elogian sobremedida a las feministas por sostener que “la intensidad emocional precede a la transformación cognitiva”, y por consecuencia puede “crear un efecto desorganizador [y emancipador] sobre la racionalidad tradicional” (1993:312-313). De tal manera, el pensamiento posmoderno señala la im-

portancia de lo lúdico para librarnos de patrones exclusivamente racionales y/o dominantes (Usher & Edwards, 1994:11-15). Por otro lado, la eliminación de demarcaciones rígidas entre sujeto y objeto (especialmente subrayada por las feministas) ha significado el reconocimiento benéfico de la subjetividad del pensador, luego apuntando que “lo personal se convierte en lo intelectual y lo intelectual se transforma en lo personal” (Westkott, 1992:395).

Dada esta perspectiva holística y ecológica de la realidad y del conocimiento, el enfoque posmoderno cognoscitivo, llamado “post-formal”, aboga en pos de la cognición metafórica que

es básica para todo pensamiento científico y creativo y concierne la fusión de conceptos previamente dispares en modos imprevistos. Las mutuas interrelaciones de los componentes de una metáfora y no los componentes mismos son los aspectos más importantes de una metáfora. (Kincheloe & Steinberg, 1993:307)

Las metáforas son “los puntos de crecimiento del lenguaje” (Sharpe, 1995:555) convirtiéndose el “ensueño del lenguaje” (Davidson en Kittay, 1987:119). Tal habilidad imaginativa que relaciona y ve patrones en distintas partes de la realidad nos posibilita todo pensamiento abstracto al poder escaparnos de las restricciones físicas de la vida (Lakoff, 1987: xiv). Asimismo, el pensamiento metafórico apoya la tendencia posmoderna en la educación de concentrarse en el proceso en vez de en meros hechos distintos, sello éste de la ideología tradicional educativa bancaria, caracterizada por la transmisión y reproducción de la hegemonía dominante de una generación a la siguiente (Aronowitz & Giroux; Freire, citados en Freed & Bernhardt, 1992:256).

### **(Re)Imaginando el encuentro transcultural: el intersticio liminal<sup>P</sup>**

En esta sección primero quisiera considerar la imagen de la frontera, un concepto común en casi toda la literatura referente a la comunicación transcultural. Luego recurriré a algunos teóricos—a mi modo de ver posmodernos—quienes nos ofrecen perspicacias novedosas y liberadoras para captar la relación del sujeto al conocer una cultura ajena. Asimismo, siguiendo estas observaciones, propondré algunas “construcciones narrativas”, esto es, metáforas (Hayles, 1995:322) que sirvan para invocar una nueva orientación en el encuentro transcultural asociado a la enseñanza de lenguas extranjeras. Esto se utilizará para formular guías para que el aprendiente se acerque y conozca críticamente una cultura ajena.

El humanista interdisciplinario Tyler Volk sostiene que existen patrones o imágenes que se extienden a casi toda la realidad; a éstos él los designa como “metapatrones” (1995:viii), o lo que podíamos llamar “megametáforas” o “suprametáforas”. Una de las suprametáforas es la de la *frontera* que él describe así con todas sus características paradójicas:

...Las fronteras contienen todo lo que pudiera destruir la diferencia entre el ser y su entorno; impiden la homogeneización universal....[Sin embargo] ningún lindero es absolutamente impenetrable....Aperturas hacia fuentes de energía externas son esenciales para cualquier sistema viviente...Entonces, el metapatrón de la frontera resulta ser una sinergia de separación y conexión. (1995: 52;54-5;59)

Este rechazo a las fronteras dicotomizadas y desconexas encuentra eco en la postura del teórico cultural Bajtín quien opina que todo crecimiento y enriquecimiento dialógico ocurre en *la zona fronteriza*, yaciendo entre culturas, disciplinas, épocas, sujetos, etcétera (1989:345). La misma Kramsch propone que los profesores de lenguas extranjeras debiéramos enseñar la lengua sobre la “falta cultural” creando así en el salón un “dominio de interculturalidad” donde los alumnos (y profesores) puedan reflexionar tanto sobre C2 como C1 (1993a:205). Adicionalmente, ella describe su significado de la “frontera” en la pedagogía de L2:

Pero experimentar la frontera significa descubrir que cada una de estas culturas (C1 y C2) es mucho menos monolítica que como originalmente había sido percibida....Debiéramos ver la frontera no como un verdadero suceso sino más bien como un *estado mental* [énfasis mío], que ubica al aprendiente en el intersticio de múltiples roles sociales y decisiones individuales. (1993a:234)

Partiendo así de que los límites entre culturas y/o sujetos son a la vez permeables y sitios de aprendizaje y desarrollo activo, recordemos las observaciones que hizo hace veinte años el psicólogo-sociólogo Peter Adler<sup>4</sup> sobre la comunicación entre culturas. Describe lo que para él será cada vez más frecuentemente un nuevo tipo de personalidad: la persona multicultural (“internacional”, “transcultural” o “intercultural”), “cuyos horizontes se extienden significativamente más allá de su propia cultura” (1974:24). El sujeto multicultural es

fluido y móvil, más susceptible al cambio y abierto a las variaciones...capaz de negociar a todo momento nuevas formaciones de la realidad. El no es totalmente parte de su propia cultura, ni tampoco se encuentra totalmente aparte; él vive, más bien, en los linderos...en tensión y movimiento. (25)

Además, Adler sostiene que tales personas muestran tres características que las distinguen de otras que tienen identidades culturales tradicionales. Para principiar, ellas son psicoculturalmente adaptivas, esto es, “situacionales en cuanto a [sus] relaciones con otros y sus conexiones a la cultura”, con valores y creencias sujetos a desplazamientos *contextuales* (29). En segundo lugar, las personas multiculturales están siempre “en flujo”, “llegando a y dejando de ser algo diferente”, en el proceso de remodelar su propia identidad (29). Finalmente, el individuo multicultural está marcado por “linderos indefinidos del sujeto” y una “mente sin techo”; tal persona tiene “una perspectiva de extranjero” sobre su propia cultura (29; ver Bakhtin 1986:7). Por tanto, una persona multicultural experimenta siempre “desplazamientos en su postura psicocultural total”...en tanto él mismo se reconfigura (30). Al sufrir tales cambios constantes o “puntos de fractura”, es posible que la persona multicultural “viva muchas vidas diferentes, en secuencia o simultáneamente”, a pesar de los “esfuerzos y desplazamientos” únicos que estas transformaciones provocan (34). Al contrario de ciertos enfoques estructuralistas que delinear un proceso lineal de etapas marcadamente diferenciadas y fijas (ver Acton & Walker de Felix y Brown, 1986) hacia una aculturación finalizada de asimilación o adaptación,<sup>5</sup> Adler no traza el desarrollo de la personalidad multicultural como necesariamente unilineal ni tampoco concluido y cristalizado en una etapa final (1975:15-16).

De una manera semejante Claire Kramsch opina que actualmente la aspiración de los programas universitarios en lenguas extranjeras no debiera ser solamente “la formación del aprendiente competente culturalmente sino también con personalidad transcultural” (1993a:9). Así basándose sobre la actual pedagogía crítica, ella propone una pedagogía emancipadora para la enseñanza-aprendizaje de L2 de “disensión, diálogo y discurso multivocal” en la cual los

aprendientes puedan utilizar el sistema para sus propios propósitos para crear una cultura de un tercer tipo, para expresar sus propios significados sin estar atados a los significados de sus propias comunidades ni a los de la L2. (1993a:13-14)

En los intersticios liminales entre las culturas materna y ajena, el estudiante tiene la oportunidad de engendrar constantemente en el salón de clase un espacio cultural de crítica, “un espacio de conflicto entre los significados del mismo aprendiente y los de los nativohablantes de L2” (1993a: 24). Kramersch nos advierte que no se debe olvidar la heterogeneidad de la(s) cultura(s) de los alumnos tanto como la(s) de la lengua destinataria. Asimismo sostiene que ese tipo de encuentro sobre la franja cultural entre C1 y C2 proporcionará al aprendiente autoconocimiento, poder y placer “al invadir furtivamente el territorio lingüístico y cultural del otro” (1993a:238-239). Es importante advertir la importancia en la enseñanza de L2 de C1 como punto de partida en encuentros con C2, mismos que terminarán en la iluminación y autorreflexión del mismo sujeto sobre C1. Asimismo, observamos que tanto Kramersch como Adler (1975:19) y otros teóricos de la comunicación transcultural (Seeyle, 1994:247; Comeau, 1992:344-345) afirman que el goce y placer deben formar parte integral del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ahora bien la mayor parte de la discusión que hemos entablado gira alrededor del tema de la identidad en encuentros transculturales. Si hacemos valer el poder cognitivo de la metáfora, ofreceré lo que opino son imágenes útiles para facilitar una reconceptualización de la identidad, aquella “construcción imaginaria” (García Canclini, 1995:95), tanto del enseñante como del aprendiente.

Al describir la identidad transcultural siempre en un *estado de flujo y cambiante*, el mismo Adler remarca que su desarrollo es “un viaje adentro de sí mismo” (1975:22). Así las características de tal personalidad serán cambio, movimiento, flujo, conflicto, goce, juego y, sobre todo, movilidad.<sup>6</sup> Una metáfora fructífera para describir “el viaje” transcultural puede ser la del *flâneur* de Benjamin y Baudelaire, aquella persona que vivía deambulando por la ciudad (García Canclini, 1995:97). Tal individuo está abierto a las experiencias que encuentra, “...a la vez muy cerca y distante a lo que escucha y observa” (Demetz en Benjamin, 1986:xxviii). Al mantener simultáneamente una actitud abierta a sus “aventuras” y una distancia crítica, nuestro *flâneur* transcultural será “un explorador quien se transforma en el proceso” (Scobey, 1995:338). Asimismo, al describir al *flâneur* de Baudelaire, Friedberg enfatiza su afán gozoso por la movilidad como rasgo primordial (1994:30).

Otra metáfora significativa es la del dios griego Hermes, el mensajero de los dioses. En aquella civilización fue el dios del comercio, caminos, invención, astucia y robo. Luego, Hermes llegó a ser la imagen del penetrador y transgresor de las fronteras entre culturas (Kincheloe & Steinberg, 1993:304).

En nuestra discusión para evocar la imaginación es imposible omitir la que quizás sea una de las metáforas más poderosas en la reciente teoría posmoderna, y que está íntimamente relacionada con nuestro tema: el *ciborg* de Donna Haraway. Para ella el ciborg representa una figura que podemos emplear para reconstruir creativamente una imagen de nosotros mismos a fin de escapar identidades preconcebidas y opresivas. El ciborg es oposicional, una “subjetividad potente sintetizada de la fusión de otras identidades exteriores” (1985:93) que “no busca identidad unitaria” (99). Al tiempo que Haraway enfatiza el *goce* que resultará en la confusión entre los límites de los sujetos, ella se manifiesta vigorosamente acerca de la *responsabilidad* que uno debe mantener en la construcción y reconstrucción de límites o identidades (66). Así también Bennet concuerda en que la personalidad transcultural es

un proceso más autorreflexivo, donde nos vemos *generar nuestra propia identidad* [énfasis mío] en una variedad de maneras...siendo capaces de movernos adentro y afuera de otras culturas, tornándonos como potenciales mediadores culturales. (1996:15)

Esta noción de identidades dúctiles, complejas y múltiples, abiertas al cambio no es meramente otro ejemplo de ingenua teorización de país industrializado sin relevancia para los países del Sur. De hecho, en los estudios poscoloniales es la metáfora del *híbrido* que ya se percibe como una imagen prometedora para reconceptualizar a los pueblos subyugados por “colonialización” política o por los medios masivos de comunicación internacionales. Debíamos librarnos de la connotación peyorativa asociada con la idea de hibridismo implícita en la imagen del mestizaje. Para algunos, el hibridismo resulta benéfico y necesario en pos de la sobrevivencia, tal es el caso del ciborg, a quienes ello ofrece un espacio de *reinención* en tanto que significa, en cierta medida, oposición al sometimiento completo a comportamientos globalizantes y reduccionistas. García Canclini valora los pros y los contras de las identidades híbridas en Latinoamérica: esas “comunidades interpretativas de consumidores” que siempre se encuentran permutando y en evolución (1995:196). Además el mismo autor describe el nuevo tipo de artista híbrido latinoamericano:

Artistas y artesanos reconvierten sus saberes en ceremonias que buscan nuevos significados para las intersecciones de lo culto y lo popular, lo nacional y lo extranjero. Son oficiantes posmodernos, “personae liminales”, “gentes de umbral”. (1990:343)

Las características de movimiento, fluidez, permeabilidad y la creación de nuevas formas concernientes a la otredad son indicaciones de las actuales “culturas híbridas” en Latinoamérica, que como pueblos “fronterizos” entran y salen de la modernidad en la era “pos-intra-moderna” (1990:334).

Otra perspectiva sobre el hibridismo cultural como liberación en lugar de debilidad lo concibe como “fertilización cruzada”: un “proceso dialógico de recuperación y reinscripción” que asume que “el entrelazamiento de prácticas generará nuevas formas a pesar de que viejas formas aún tengan vigencia” (Ashcroft, Griffiths y Tiffin 1995:183-184). Por tanto, al conceptualizar al sujeto híbrido poscolonial, Petersen y Rutherford postulan que

la verdadera permanencia nunca es estática, es un proceso eterno de transformación, susceptible al diálogo con la otredad....[De hecho] la identidad es parte de un movimiento infinito, donde sólo uno puede establecer diálogo con el pasado y futuro, diálogo que es necesario si uno deja de apostar a una identidad unitaria [y, por tanto, latentemente totalitaria]. Al afianzarse a la identidad uno se encierra en un horizonte inmóvil; la identidad totalitaria fue la función extrema de los nazis. (1995:188-189)

Entonces es difícil negar que la persona transcultural “híbrida” yace en una posición más ventajosa para florecer, enriqueciendo su entorno en nuestra era de globalización. Es una persona que literalmente será capaz de moverse a través, alrededor y dentro de fronteras de todo tipo, así como en el “*tercer espacio*” (Bhabba, 1995:209) o la “*dimensión intermedia*” (Saldívar en Ethington, 1996:349) entre ellas; quizás la imagen de Falk del “ciudadano peregrino” llegará a ser una realidad (Falk 1988:91).

En el ámbito ilimitado y de identidades co-relativamente evolutivas de la persona transcultural, muy a nuestro pesar debiéramos esperar regocijo, conflicto y dolor. Sobre esto, Mills Edgerton, Jr. afirma que en su propia experiencia (como docente y aprendiz de L2) ello es una espada de dos filos. Uno es más libre en la medida que percibe las restricciones que la propia sociedad establece sobre uno mismo. Entonces, uno es más tolerante con otros que provienen de otras culturas al percatarse de como ellos mismos también son afectados por sus propias culturas. El prosigue describiendo el “sufrimiento” implícito en el autoconocimiento crítico:

enajenado de mi propia gente—un forastero en mi propia tierra—y también en los lares de otros. No hay lugar sobre el planeta donde me

sienta plenamente en casa con aquel dejo cómodo y relajado característico de aquéllos que aceptan como dada la cultura que les vio nacer y crecer. (Edgerton 1989:227)

Esta pérdida de inocencia que resulta al percibirse uno mismo relacionado con (y no separado de) otros, tiene paralelo con lo que Adler designa como la “mente sin casa ni hogar”.

### **Comentarios finales**

El presente trabajo ha intentado repasar algunas de las perspectivas más reveladoras sobre la comunicación transcultural con el propósito de reimaginar una pedagogía actualizada “posmoderna” de lenguas extranjeras que, a la vez servirá como un instrumento emancipador para nuestros alumnos de L2 al transformarles en personas de entendimiento crítico tanto de otras culturas como de la suya. Como un bosquejo prototípico de tal pedagogía de L2, creo que se vislumbran las siguientes pautas:

- Los docentes también deberán “viajar” para encontrar a la C2; asimismo, para promover la comunicación transcultural en los alumnos, los profesores se exigirán ellos mismos una formación multidisciplinaria (Lee Zoreda, 1995);
- Una de las metas educativas será evitar enfoques monolíticos en la enseñanza de las C1 y C2;
- Un componente sustancial en la clase de lenguas será la autorreflexión crítica sobre la C1;
- Dado que educativamente el proceso es tan importante (o más) como el producto, la C2 será una parte integral del currículum en L2 desde el nivel de principiante;
- En vez de la interacción tradicional dentro del aula, tanto los enseñantes como los aprendientes se convertirán en informantes y etnógrafos de las C1 y C2 (Kramsch, 1993b:9; Byram, 1991:25);
- El goce, el juego y las discusiones agitadas serán normales y cultivados enriquecedoramente en el “tercer espacio” al enfatizar el encuentro personal y la subjetividad del alumno (y profesor);
- En el currículum de L2, el autoconocimiento será una meta explícita (Seeyle, 1994:75; Byram, 1991:25; Meyer, 1991:157);
- Deberá promover una actitud tolerante de ambigüedades y a favor de la multiperspectividad en vez de dicotomías fáciles y maniqueas.

Al terminar apuntemos lo que quizá será la meta más sobresaliente en el futuro, no solamente de la formación en lenguas extranjeras sino de todo empeño educativo:

El reto para el siglo XXI será valorar las diferencias y sostener la comunión y, a la vez, convivir con la paradoja de la separabilidad y la convergencia que es el resultado de la globalización. (Gaudiani, 1992:77)

## NOTAS

- <sup>1</sup> Las traducciones de fuentes son de la autora.
- <sup>2</sup> La bibliografía actual sobre la posmodernidad crece a diario casi exponencialmente. Cito el libro entero de Rosenau por su lucidez, concisión y perspectiva crítica sobre una temática sumamente extensa.
- <sup>3</sup> Algunas de las imágenes metafóricas y las citas de Adler y Edgerton en esta sección fueron presentadas en Zoreda-Lozano & Lee Zoreda, 1996.
- <sup>4</sup> Agradezco a la Mtra. Patricia Andrew por hacerme notar este trabajo.
- <sup>5</sup> Cabe señalar que muchos estructuralistas del proceso de aculturación en lenguas extranjeras realmente trabajan sobre el mismo pero en el contexto de una *segunda* lengua.
- <sup>6</sup> Es interesante que el actual Rector General de la Universidad Autónoma Metropolitana haya abogado recientemente a favor de la movilidad *geográfica* de los universitarios mexicanos ante la globalización (Rubio Oca, 1996:1); yo diría que es tan importante para los mismos la *adaptabilidad crítica* en la cultura propia ante otras culturas.

## BIBLIOGRAFÍA

- Acton, William & Judith Walker de Felix. 1986. "Acculturation and mind." En Joyce Merrill Valdes (ed), *Cultural Bound*. Cambridge: Cambridge UP.
- Adler, Peter. 1975. "The transitional experience: An alternative view of cultural shock." *Journal of Humanistic Psychology* 15. 4 (1975):13-23.
- \_\_\_\_\_. 1974. "Beyond cultural identity: Reflections on cultural and multicultural man". En R. W. Brislin (ed), *Topics in Cultural Learning*. Vol 2. Honolulu: East-West Center.

- Alexander, Jeffrey. 1991. "Analytic debates: Understanding the relative autonomy of culture." En Jeffrey Alexander & Steven Seidman (eds), *Culture and Society*. Cambridge: Cambridge UP.
- Ashcroft, Bill, Gareth Griffiths, & Pamela Tiffin (Eds). 1995. *The Post-Colonial Studies Reader*. London: Routledge.
- Bajtín, M. M. 1989. *Estética de la creación verbal*. Trans. Tatiana Bubnova. México: Siglo XXI Editores.
- Bakhtin (Bajtín), M. M. 1986. "Response to a question from the *Novy Mir* staff." Caryl Emerson & Michael Holoquist (eds), *Speech Genres and Other Late Essays*. Tr. Vern McGee. Austin: U of Texas P.
- Benjamin, Walter. 1986. *Reflections*. Peter Demetz (ed. & introd.). Tr. Edmund Jephcott. New York: Schocken Books.
- Bennet, Milton. 1996. "Intercultural communication in a multicultural society." *TESOL Matters* 6.2 (1996): 1, 15.
- Bhabha, Homi. 1995. "Cultural diversity and cultural differences." En B. Ashcroft, G. Griffiths & P. Tiffin (eds), *The Post-Colonial Studies Reader*. London: Routledge.
- Brogger, Fredrik. 1992. *Culture, Language, Text: Culture Studies within the Study of English as a Foreign Language*. Oslo: Scandinavian UP.
- Brown, H. Douglas. 1986. "Learning a second culture." En Joyce Merrill Valdes (ed), *Cultural Bound*. Cambridge: Cambridge UP.
- Buttjes, Dieter. 1991. "'Mediating languages and cultures: The social and intercultural dimension restored.'" En Dieter Buttjes & Michael Byram (eds), *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education*. Clevedon: Multicultural Matters, Ltd.
- Byram, Michael. 1991. "Teaching culture and language: Towards an integrated model." En Dieter Buttjes & Michael Byram (eds), *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education*. Clevedon: Multicultural Matters, Ltd.
- Comeau, Raymond. 1992. "Foreign language learning in adult education: Program and practice." En Wilga Rivers (ed), *Teaching Languages in College: Curriculum and Content*. Lincolnwood, IL: National TextbookCo.
- Edgerton, Mills, Jr. 1980. "On knowing a foreign language." *Modern Language Journal* 64.2 (1980): 222-27.
- Ethington, Philip. 1996. "Towards a "borderlands school" for American urban ethnic studies?" *American Quarterly* 48.2 (1996): 344-53.

- Falk, Richard. 1988. "In pursuit of the postmodern." En David Ray Griffin (ed), *Spirituality and Society*. Albany: State U of New York P.
- Freed, Barbara & Elizabeth Bernhardt. 1992. "In and around the foreign language classroom." En Claire Kramsch & Sally McConnell-Ginet (eds), *Text and Context*. Lexington, MA: D.C. Heath.
- Friedberg, Anne. 1994. *Window Shopping: Cinema and the Postmodern*. Berkeley: U of California P.
- Galloway, Vicki. 1992. "Toward a reading of authentic texts." En Heidi Byrnes (ed), *Languages for a Multicultural World in Transition*. Lincolnwood, IL: National Textbook Co.
- García Canclini, Néstor. 1995. *Consumidores y ciudadanos*. México: Grijalbo.
- \_\_\_\_\_. 1990. *Culturas híbridas*. México: Grijalbo/CONACULTA.
- Gaudiani, Claire. 1992. "Area studies for a multicultural world in transition." En Heidi Byrnes (ed), *Languages for a Multicultural World in Transition*. Lincolnwood, IL: National Textbook Co.
- Hadley, Alice O. 1993. *Teaching Language in Context*. Boston: Heinle & Heinle Pub.
- Haraway, Donna. 1985. "A manifesto for cyborgs: Science, technology, and socialist feminism in the 1980s." *Socialist Review* 15.2 (1985): 65-107.
- Hatch. Elvin. 1985. "Culture." En Adam Krupper & Jessica Krupper (eds), *The Social Science Encyclopedia*. London: Routledge.
- Hayles, N. Katherine. 1995. "The life cycle of cyborgs: Writing the posthuman." En Cris Hables Gray (ed), *The Cyborg Handbook*. London: Routledge.
- Humm, Maggie. 1992. *Modern Feminisms: Political, Literary, Cultural* (ed. & introd.). New York: Columbia UP.
- Keller, Catherine. 1988. "Towards a postpatriarchal postmodernity." En David Ray Griffin (ed), *Spirituality and Society*. Albany: State U of New York P.
- Kincheloe, Joe & Shirley Steinberg. 1993. "A tentative description of post-formal thinking: The critical confrontation with cognitive theory." *Harvard Educational Review* 63.3 (1993): 296-320.
- Kittay, Eva Feder. 1987. *Metaphor*. Oxford: Clarendon P.
- Kramsch, Claire. 1993a. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford UP.
- \_\_\_\_\_. 1993b. "Foreign languages for a global age." *ADFL Bulletin* 25.1(1993):5-12.
- Lakoff, George. 1987. *Women, Fire, and Dangerous Things*. Chicago: U of Chicago P.

- Lee Zoreda, Margaret. 1995. "En torno a la interdisciplinaridad de lenguas y culturas extranjeras." En "Espacio académico", *Cemanáhuac* UAMI, México, 15-30 octubre.
- Marchionini, Gary. 1996. "Resource search and discovery." *Research Agenda for Networked Cultural Heritage*. Santa Monica, CA: The Getty Art History Information Program.
- Meyer, Mejnert. 1991. "Developing transcultural competence: Case studies of advanced foreign language learners." En Dieter Buttjes & Michael Byram (eds), *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education*. Clevedon: Multicultural Matters, Ltd.
- Morain, Genelle. 1986. "The role of culture in foreign language education." ERIC Document 276298. Washington, D.C.: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics.
- Petersen, Kirsten Holst & Anna Rutherford. 1995. "Fossil and psyche." En Bill Ashcroft, Gareth Griffiths, & Pamela Tiffin (eds), *The Post-Colonial Studies Reader*. London: Routledge.
- Rosenau, Pauline. 1992. *Post-modernism and the Social Sciences*. Princeton: Princeton UP.
- Rubio Oca, Julio. 1996. "La movilidad de los estudiantes mexicanos ante los desafíos de la globalización." Suplemento, "Expresión académica" del *Seminario de la UAM*, 6 mayo 1996, México, D.F.
- Scobey, David. 1995. "Commercial culture, urban modernism, and the intellectual flâneur." *American Quarterly* 47.2: 330-42.
- Seelye, H. Ned. 1994. *Teaching Culture*. 3ª ed. Lincolnwood, IL: National Textbook Co.
- Sharpe, Robert. 1995. "Metaphor." En Ted Honderich (ed), *The Oxford Companion to Philosophy*. Oxford: Oxford UP.
- Usher, Robin & Richard Edwards. 1994. *Postmodernism and Education*. London: Routledge.
- Volk, Tyler. 1995. *Metapatterns*. New York: Columbia UP.
- Westkott, Marcia. 1992. "Women's studies as a strategy for change: Between criticism and vision." En Maggie Humm (ed. & introd.), *Modern Feminisms: Political, Literary, Cultural*. New York: Columbia UP.
- Williams, Raymond. 1993. "Culture is ordinary." En Ann Gray & Jim McGuigan (eds), *Studying Culture: An Introductory Reader*. London: Edward Arnold.
- Zoreda-Lozano, Juan & Margaret Lee Zoreda. 1996. "Ciencia posmoderna, sistemas complejos y cuestiones multiculturales y transculturales." Tra-

bajo presentado en el IV Congreso del Instituto Ometeca sobre las Relaciones entre las Humanidades y la Ciencia, 24-28 julio 1996 en Rutgers University, New Brunswick, NJ, E.U.A.

# LA EVALUACIÓN EN LENGUAS EXTRANJERAS (LE), PARTE ESENCIAL DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

M. E. Magaña Sánchez  
Mamoudou Si Diop  
Amalia Téllez Salazar

## INTRODUCCIÓN

Toda acción pedagógica, todo programa de formación implica una evaluación que generalmente se realiza cuando culmina el proceso. En muchos casos se hacen evaluaciones parciales durante el proceso, generalmente cuantitativas. En el campo de la enseñanza-aprendizaje de las LE, es imperioso evaluar especialmente cuando se trata de otorgar constancias del nivel alcanzado para cumplir con requisitos escolares. La evaluación concierne tanto a las y los estudiantes como a el o la docente y al grupo, así como al proceso, a los contenidos y a los materiales (libro de texto, cassettes, videocassettes, multimedia). Es por eso que cabe hacer las preguntas siguientes: ¿A quién evaluar? ¿Qué evaluar? ¿Por qué evaluar? ¿Para qué evaluar? ¿Quién evalúa? ¿Cómo evaluar? ¿Qué reflexión impone el haber evaluado?

El área de Análisis del lenguaje, como heredera de las atribuciones de la antigua SELEX-Xochimilco, ha seguido expidiendo certificados de *comprensión de lectura* o de *dominio* de LE. Para obtener dicha certificación, se aplica un examen a las y los estudiantes y para aprobarlo, aquéllos deben sostener una conversación en español (para el primero) o en lengua extranjera (para el segundo) sobre el contenido de un texto académico en LE de su disciplina que se proporciona una media hora antes del examen.

Los principales interesados en esta certificación son estudiantes de posgrado —maestría o doctorado— que deben cumplir con este requisito antes de presentar su examen de grado para obtener el título correspondiente. También necesitan obtener la certificación del conocimiento de una lengua las personas interesadas en conseguir alguna beca o/y su inscripción en una universidad en el extranjero. Por otra parte, estudiantes y docentes que pretenden hacer estudios en el extranjero piden que se les prepare para obtener el TOEFEL, el DAVIS, el DELF o el DALF. Asimismo las y los docentes

que necesitan comprobar el dominio de alguna lengua para solicitar esos puntos en su demanda de promoción, “beca” o “estímulo” piden que se les aplique el examen de dominio de la lengua que ya saben. Caso especial aparte es él las carreras de Economía y Administración. Durante los últimos cinco años, dentro de su programa de estudios, las y los estudiantes de estas carreras tuvieron cursos de inglés, y los puntos simbólicos obtenidos en cada curso de inglés se sumaron a los obtenidos al final de su módulo.

En los casos antes mencionados, la calificación se otorga de acuerdo con el criterio de cada docente encargada/o de aplicar el examen en cuestión. Como se tiene la impresión de que se trata más que nada de un trámite burocrático, en la medida en que la persona reúne los requisitos mínimos, se confiere la acreditación pues, a fin de cuentas, quienes presentan alguno de esos exámenes ni son docentes de LE, ni van a seguir estudiando la LE con base en esa acreditación. De hecho, tal parece que no se considera la importancia de la capacidad de lectura eficiente en LE, instrumento necesario para captar información científica en un mundo de comunicación prácticamente inmediata —*Internet*— de los productos de la investigación científica, tecnológica así como de la cultura, a un ritmo tal que no es posible la traducción. Esta se hace de manera necesariamente selectiva y obliga a sus posibles lectores a un lapso de espera más o menos largo.

Desde el año 1994, las autoridades de la Unidad Xochimilco mostraron un claro interés por restablecer el espacio y el servicio de enseñanza-aprendizaje de LE, de modo que gracias a su decidido apoyo se reabrió el *Taller de lenguas extranjeras* (TLE) en el trimestre en curso (96-P). Para esta reapertura diseñamos programas para inglés y para francés que pretenden dirigirse a toda la comunidad de la Unidad —tanto estudiantes como trabajadoras y trabajadores, docentes y administrativos. Estos programas contemplan objetivos, contenidos, actividades y evaluación. Así se nos planteó la necesidad de estudiar cómo realizar la acreditación y, sobre todo, la evaluación como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje.

De hecho, amén de los programas, las autoridades de la UAM-X nos solicitaron la presentación de un sistema de evaluación y de acreditación, sobre todo para cumplir con el requisito de ingreso a los posgrados y para la certificación misma de los posgrados. Por otra parte, el tipo de evaluación —tanto para ubicar a las y los estudiantes en el nivel correspondiente de LE como para la expedición de los certificados antes mencionados— que se había estado aplicando hasta esa fecha no nos satisfacía. Por eso también desde hace un año emprendimos el estudio sobre la evaluación.

Parecería que aspecto tan importante como el de la evaluación debió haber atraído nuestra atención con mucha anterioridad. Pero por un lado el no reconocimiento de los estudios de LE en el curriculum de la UAM-X, por el otro la no continuidad de estos estudios precisamente por la falta de reconocimiento y la posibilidad de conocer a los pocos estudiantes que contra viento y marea iban más allá del primer trimestre de LE, no nos daba la oportunidad de hacer evaluaciones.

Como una primera etapa de este trabajo, en la VIIa. semana de la investigación de esta Unidad, presentamos una ponencia sobre evaluación dirigida exclusivamente a estudiantes de la UAM-X. A pesar de su intitulado, *Evaluación y acreditación en LE: objeto y significado*, este trabajo explicó más bien la teoría general de la evaluación. Vale la pena retomar aquí algunas consideraciones y planteamientos presentados en dicho trabajo, pues constituyen nuestro marco teórico. Además su publicación tiene una difusión tan reducida que el reproducirlo aquí nos parece útil y necesario.

## EXPOSICIÓN

En todo sistema pedagógico centrado en la enseñanza-aprendizaje, la evaluación es parte integrante de este proceso. En el caso de nuestra universidad, esta evaluación se encuentra a cargo de la propia institución, desde dentro —estudiantes, docentes, autoridades—, y afuera de la misma, a cargo del sistema nacional de educación, (CONACYT, ANUIES), la industria, la iniciativa privada, la sociedad en general. En resumen, en todo momento y nivel el proceso de enseñanza-aprendizaje está en la mira de la sociedad entera. Cada grupo o esfera, incluso cada quien, se da la autoridad de evaluar, criticar, calificar, descalificar, premiar, sentenciar e incluso condenar; actos que tienen todos repercusiones importantes en la situación presente o futura del sujeto u objeto evaluado, ya sean personas, programas de estudios o instituciones.

Por eso hacemos aquí una reflexión sobre la naturaleza y las funciones de la evaluación en general y sobre la evaluación en la enseñanza-aprendizaje de lenguas, ya se trate de la materna o de LE. Evocaremos las funciones de la evaluación interna en relación con la evaluación externa, con algunas de sus diferentes modalidades: evaluación hecha por docentes, por estudiantes, por la institución en alguna de sus instancias, autoevaluación de docentes, autoevaluación de estudiantes, evaluación de la enseñanza, etc.

## LA EVALUACIÓN POSITIVISTA

De un trabajo elaborado por Carmen Leonor Rojas Z., mecanografiado en agosto de 1987 (sin más referencias), intitulado *Modelos contemporáneos de la evaluación*, tomamos una lista de dichos modelos. Carmen L. Rojas apunta:

El concepto de evaluación es uno de los conceptos didácticos que más ha estado influenciado (*sic*) por el rigor positivista. (...) El concepto de evaluación se ha restringido de tal modo que, para la mayoría de los educadores e investigadores, ésta se refiere simplemente al proceso de medida del éxito de la enseñanza en términos de adquisiciones observables de los alumnos.

Para muchos la evaluación es sinónimo de la calificación obtenida en un examen que se ocupa exclusivamente del *rendimiento escolar* de un/a estudiante. De hecho ésta no es propiamente dicha una evaluación sino una acreditación. Ese enfoque positivista de la evaluación se caracteriza principalmente por la creencia en la “*objetividad*” y, por ende, en la búsqueda de tal objetividad. Esto implica la confiabilidad y la validez de los instrumentos de recolección y análisis de los datos. Como representante de esta corriente citaremos a D.L. Tufflebeam que define la evaluación como “el enjuiciamiento sistemático de la valía o el mérito de algo”. (p 19)

Con el fin de lograr dicha objetividad, el procedimiento requiere ser, como en toda ciencia, hipotético-deductivo. Nos encontramos en el puro positivismo, es decir, que a partir de observaciones empíricas hay que alcanzar las formulaciones teóricas sobre la base del tratamiento estadístico de datos cuantificables. La medición de los productos del proceso de la llamada evaluación requiere de la operacionalización de variables y de la consideración de los aspectos observables de la conducta de la o del estudiante. Por otra parte, se tiende a considerar las diferencias entre grupos de control y de experimentación con el olvido total de importantes diferencias individuales. Además, el énfasis sobre lo observable-cuantificable inmediatamente impide la identificación de los efectos a largo plazo del aprendizaje.

El objetivo principal aquí consiste en comprobar el grado en que se han alcanzado los objetivos conductuales previamente establecidos. El destinatario de los datos recolectados por la persona que “evalúa” y de sus informes es la autoridad académico-administrativa quien sanciona así si se acreditan o no los estudios realizados. Así la función de la evaluación positivista

es la de apoyar la planeación previa, externa al proceso de enseñanza-aprendizaje. Como lo afirma R. Tyler en su libro intitulado *Principios básicos del curriculum*: “La evaluación tiene por objetivo descubrir hasta qué punto las experiencias de aprendizaje, tal como se las proyectó, producen realmente los resultados apetecidos” (p 108). Tyler precisa también en el mismo libro

En primer lugar eso significa que ella (la evaluación) debe juzgar la conducta de los alumnos, ya que la modificación en las pautas de conducta es precisamente uno de las fines que la educación persigue. (p 109)

De hecho, generalmente no se toman en cuenta los diferentes *intereses y necesidades* de quienes participan en el proceso didáctico —estudiantes, docentes y autoridades—, de modo que este modelo conduce indefectiblemente a un concepto burocrático de la evaluación.

## LA EVALUACIÓN CUALITATIVA

Ahora bien, en el decenio de los años 60 se incrementó el interés en el enfoque cualitativo de la evaluación. Este interés tuvo su origen en el reconocimiento de que las pruebas estandarizadas de rendimiento no permiten la comprensión de lo que las y los estudiantes aprenden, ni de lo que las y los docentes pretenden enseñar. También se reconoce en esos años la relatividad de la objetividad tanto en la ciencia como en la evaluación. En efecto, si la ciencia trata de comprender la realidad, la evaluación trata de “entender y valorar” los procesos y los resultados de los programas de enseñanza-aprendizaje.

La evaluación no es la constatación aséptica de resultados con objetivos preestablecidos, observables y cuantificables. Su meta va más allá de los resultados a corto plazo y los efectos previsibles y previstos en los objetivos y los programas. Su misión es la de facilitar un proceso plural y democrático en el que las y los participantes —estudiantes, docentes, autoridades administrativas— aprenden sobre ellas/ellos mismos y sobre la racionalidad de su comportamiento. Por lo tanto, estamos de acuerdo con J. Elliot, uno de los voceros de la evaluación democrática que tiene enfoques cualitativos: “En la medida en la que los exámenes públicos exigen de manera inevitable la normalización, (en esa medida) eforman necesariamente la comprensión que tratan de evaluar”. (p 219)

Así, centrar la evaluación en los procesos de enseñanza-aprendizaje es tratar de tomar en cuenta la particularidad de la situación, las características específicas de lo que acontece en el aula.

La evaluación cualitativa es sensible a las diferencias, a lo imprevisto, al cambio, tanto a lo observable como a lo implícito. En fin, la evaluación cualitativa busca comprender la situación tomando en cuenta los intereses de todos los que participan en ella. En este modelo de evaluación se debe permitir la contrastación y la actuación de las y los implicados en la acción educativa. Como afirma Gimeno Sacristán,

El servicio más decisivo que puede prestar la evaluación es el identificar aspectos de un determinado proceso con el fin de mejorarlo antes de que concluya. Es decir, la evaluación realizada con esta finalidad implica una actitud investigadora de análisis de los procesos, un recurso para iluminar lo que está ocurriendo. (p 372)

Al término de este estudio, pensamos que los modelos cualitativos, por su flexibilidad y profundidad, son verdaderamente formadores y más adecuados para comprender la complejidad del proceso de enseñanza-aprendizaje humano. Por lo tanto, en el marco de esta concepción pedagógica, diremos con Elliot que

La evaluación de la comprensión (se refiere a un tipo de aprendizaje de calidad) y la enseñanza para la misma no son actividades separadas. El profesor fomenta el aprendizaje comprensivo dando acceso a los alumnos al diálogo crítico sobre los problemas que se encuentran al llevar a cabo sus tareas. Este tipo de evaluación parte del proceso de aprendizaje y no es una actividad final centrada en los resultados del aprendizaje. (p 224)

Consideramos ciertamente que entre las tareas universitarias, la que es más aleatoria, incluso caprichosa, y, por ende, provoca más incertidumbre, es la de la evaluación. Esta resulta también la más temible para el o la docente consciente porque es la que tiene una gran carga de responsabilidad y de consecuencias para el futuro del y de la estudiante. Ni la persona que evalúa (docente, miembro de alguna comisión dictaminadora, administradoras, estudiantes a través de las famosas encuestas muy tomadas en cuenta para la beca y los premios a la docencia), ni la/s persona/s evaluada/s (estudiantes, docentes) pueden afirmar que la apreciación o la calificación con número o letra o el puntaje —creador de tantas tensiones y frustraciones— otorgados sean realmente las o los merecidos. En realidad, y sobre todo en las disci-

plinas o actividades de tipo humanístico, se carece de una base fija determinada de criterios de evaluación.

En realidad, para evaluar se pone en juego la libertad de apreciación sin fundamento preciso del poder real de evaluación. A pesar de todo, la evaluación pertenece al campo de lo arbitrario, el campo que depende del buen deseo, del capricho de alguien, del árbitro, es decir, de la persona nombrada para decidir. Esta se convierte así en el amo absoluto de la situación. Muy raras veces la inconformidad o la impugnación logran restablecer la justicia.

Diversos trabajos o libros sobre la evaluación y sobre lo que en francés se llama *Docimologie*, es decir, el estudio de los exámenes y concursos cuyo objeto es mejorar las condiciones y estructuras de la evaluación, declaran su fracaso ante la imposibilidad de lograr una verdadera evaluación en los campos humanísticos. En la ciencia de la evaluación y del comportamiento de las personas que califican así como de las personas calificadas se han logrado progresos tendientes a limitar o controlar la subjetividad de quienes califican o, por lo menos, buscar la unificación de criterios (como hemos tratado hasta la fecha inútilmente de hacerlo para los exámenes de recuperación del Taller de lectura y redacción del Tronco divisional de CSH). Dichos criterios se consideran objetivos, cuando tienen indicios cuantitativos (errores, citas, número de páginas), y subjetivos, cuando se refieren a indicios cualitativos. Por cierto que en estos es difícil para quienes evalúan el ponerse de acuerdo. Las condiciones personales, las tendencias ideológicas y la situación social de la persona que evalúa pueden tener un papel decisivo en la calificación que otorga. Para paliar estas dificultades se necesita que quienes evalúan establezcan criterios aceptados por todos, porque

el examen debe ser el reflejo de la enseñanza dada, busca la reinversión de capacidades y aptitudes construidas, creadas e instaladas en las y los estudiantes en el transcurso de muchas sesiones de formación sistemática y de adquisición y práctica de conocimientos.

Como lo señala la Psicotécnica pedagógica, para la evaluación de las y los estudiantes de LE nos fijamos en los objetivos del programa respectivo. El reclamo más mencionado es la competencia comunicativa, principalmente para la lectura de textos académicos. Estudiantes y docentes de módulo llaman a esta competencia *traducción*, con lo que manifiestan su desconocimiento tanto de lo que significa traducir como de la formación y de los conocimientos previos necesarios para hacer una traducción digna de ese

nombre. El segundo reclamo es la acreditación como requisito para los posgrados y, finalmente, la preparación para exámenes tales como el TOEFEL y el DAVIS en inglés, así como el DELF el DALF en francés. Así el programa de LE se estableció con el propósito de satisfacer los reclamos expresados por estudiantes, docentes y autoridades, reclamos que coinciden con nuestros objetivos. Aclaremos que nuestro propósito es estudiar estos reclamos no como fines en sí, sino como puntos de orientación para nuestro trabajo como docentes.

En este trabajo presentaremos el DELF y el DALF. ¿Qué son el DELF (Diplôme élémentaire de langue française) y el DALF (Diplôme approfondi de langue française)? Son diplomas creados en 1985 por el sistema universitario y el gobierno franceses para agregarse a la serie de los antiguos diplomas de dominio del francés existentes desde 1961: Certificat pratique de langue française, 1er. degré; Diplôme d'études françaises, 2e. degré; Diplôme supérieur d'études françaises. El público destinatario de estos diplomas estaba compuesto principalmente de estudiantes extranjeros de literatura francesa o de profesores extranjeros de francés. Por lo consiguiente, la mayoría de las personas extranjeras que pretendían ingresar a las universidades francesas no podían adaptarse a los requerimientos para obtener estos diplomas. La creación del DELF y del DALF vino a complementar las acreditaciones anteriores y a adaptarse a las necesidades de los graduados en diversas disciplinas.

Presentaremos a continuación las principales características fijadas por las autoridades francesas universitarias y gubernamentales. La finalidad del DELF y del DALF es “certificar competencias (*savoirs et savoir-faire*) en francés, lo que significa estrictamente *que no son concursos*, no son *Olimpiadas* de la lengua francesa. Así la competencia evaluada se define de conformidad con los puntos de vista del Consejo de Europa, es decir, dicha competencia no constituye un modelo para *todos* ni se busca el dominio perfecto del francés, sino que se trata de un conjunto de “procesos diversificados orientados hacia objetivos diferentes, marcados por etapas que constituyen cada una una nueva extensión cualitativa o cuantitativa de competencia (comunicativa)”. Su definición toma en cuenta el hecho de que el francés ya no se estudia sólo para la literatura artística, sino en vista del acceso a los aportes científicos y tecnológicos del mundo de la *Francofonía*, cuya importancia fue reconocida por la ONU al adoptar a la lengua francesa, en 1970, como la quinta lengua de trabajo, además del chino, el castellano, el inglés y el ruso. En fin, la competencia en francés se considera —defini-

ción y evaluación— en términos del uso de los locutores extranjeros culturalmente heterogéneos, uso diferente al de las y los francófonos, y no en términos de competencias en lengua materna.

Estructuralmente el DELF y el DALF se componen de *unidades capitalizables* (6 en el DELF y 4 en el DALF). No hay seriación entre las unidades, con la excepción de la 6a. unidad del DELF. Y la obtención del segundo certificado está condicionado a la obtención del primero.

La evaluación se basa en diez pruebas que corresponden cada una a un objetivo determinado. Las pruebas del DELF, subdivididas en seis pruebas de A1 a A6, tienen como objetivo la verificación de las competencias orales y escrita en comprensión y en expresión, así como la del dominio de conocimientos culturales. Las pruebas del DALF, subdivididas en cuatro pruebas de B1 a B4, también corresponden a competencias orales y escritas, pero tanto la comprensión como la expresión son más profundas que en el DELF. Se pretende por otra parte que las competencias evaluadas se realicen como respuesta a tareas con dominante comunicativa lingüística con macrotema, macrocampos y de la vida cotidiana. De esta manera se pueden adaptar las pruebas, que no deben ser ni uniformes ni las mismas para todos, a los países, a las regiones y a las opciones culturales que corresponden a la experiencia de las personas candidatas. Se toman en cuenta los apoyos de enseñanza-aprendizaje de los que tuvieron las y los estudiantes, es decir, la carencia de apoyos no afecta negativamente a quien presenta el examen. Las instrucciones de las autoridades francesas especifican que “los contenidos (de las pruebas) deberán ser adaptados de manera específica en función de las características de los públicos (con los que se trabaja) y deberán ser objetivos y acordes con sus necesidades.” Así estas pruebas, con sus plantillas adaptadas a los objetivos de evaluación (que usan las proposiciones de B. Carrol en *Testing Communicative Competence*), permiten dar una apreciación de las competencias comunicativas en francés LE de las y los candidatos.

Se puede decir que el DELF y el DALF sirven para demostrar ciertas competencias de lenguaje, independientemente del uso que se haga de ellas. El DELF y el DALF no son concursos ni son realmente requisitos para el ingreso a institución francesa alguna. Las pruebas definen exámenes, mas no programas. En cambio sí pueden servir como guías para la elaboración de programas de enseñanza-aprendizaje en cuanto a sus objetivos. Por eso orientamos nuestros programas de francés LE a estas pruebas, sin que por lo tanto nos subordinemos a ellas.

Si el DELF y el DALF se consideran guías para orientar la elaboración de programas y como parte de la instrumentación de la evaluación, cabe ahora estudiar ésta con un enfoque más acorde a la concepción cualitativa. En efecto, en lo que concierne el proceso de enseñanza-aprendizaje de LE,

La evaluación es una retroalimentación para la mejoría de la acción pedagógica de las y los docentes y de los mecanismos de adquisición de los conocimientos por parte de las y los estudiantes. Por lo tanto, la evaluación debe realizarse con firmeza y serenidad. La evaluación es también una de las puertas de entrada a la reflexión sobre la enseñanza-aprendizaje en el nivel universitario y una buena oportunidad para la toma de conciencia de distintos problemas pedagógicos. En este nivel tres ejes fundamentales rigen la reflexión en materia de evaluación:

- la evaluación de las y los estudiantes así como la de los objetivos de enseñanza-aprendizaje;
- la evaluación del propio proceso de enseñanza-aprendizaje así como de sus métodos y prácticas;
- la evaluación del personal docente, de sus resistencias psicológicas e ideológicas frente a la evaluación por parte de los propios estudiantes, de la institución y de la sociedad.

Si la evaluación en general, sobre todo la que desemboca en la acreditación o en el establecimiento de constancias o certificaciones, corresponde al papel de la o del docente y de la institución, hay que pensar en la autoevaluación de la o del estudiante mismo como elemento esencial en la acción pedagógica real. En el aprendizaje consciente y responsable —que es el de nuestras y nuestros estudiantes— siempre se opera la autoevaluación, porque en el proceso de aprendizaje el o la estudiante mide constantemente sus logros, sus fracasos, su ritmo o velocidad; se compara consigo mismo, observa sus estrategias con el fin de modificarlas y adaptarlas a sus necesidades. En un proceso así el o la docente sirven como orientadores, como apoyos o como *facilitadores*. Aquí cabe precisar algunos puntos sobre:

- las funciones de esta evaluación interna —la del estudiante— en relación con la evaluación externa —la de la persona que evalúa—, y
- los criterios de evaluación del estudiante y sus posibles técnicas de evaluación.

Recordemos ahora el enfoque eminentemente humanista del Dr. Charles Curran (1976) que se plantea como objetivo el aprendizaje auténtico, es decir, el desarrollo de las diferentes dimensiones de la persona, y no sólo el de la dimensión intelectual. Este enfoque basado en valores permite su afirmación y desarrollo. Por todo lo anterior, el mayor interés está en el proceso, lo que asegura el espacio para la creatividad. Según Curran, las características del aprendizaje auténtico son:

1. No es lineal sino simultáneo.
2. Sirve para crecer como persona en nuestra totalidad.
3. Por lo tanto, da confianza en sí misma a la persona que aprende.
4. Por ende, se basa en nuestra experiencia personal.
5. Nos permite comunicarnos
6. Es único e irrepetible.
7. No se puede predecir.

Para poder tener la evaluación directa de las y de los estudiantes *durante el proceso*, realizamos una evaluación eminentemente subjetiva y muy abierta. En primer lugar se realiza *A la mitad del trimestre* —título de la evaluación—, cuando todavía se pueden plantear adecuadamente los problemas para encontrarles una solución negociada, si ése es el caso, es decir, cuando todavía es posible que cada quien —docente y/o estudiantes— aprenda de sus errores. Las y los estudiantes escriben brevemente sobre: 1. *Lo que me gusta*; 2. *Lo que no me gusta*; 3. *Lo que propongo*. Si lo desean, firman o ponen su nombre, pero nadie está obligada/o a hacerlo. Enseguida la docente edita los comentarios del punto 3 y, en el caso que no haya habido proposiciones para lo señalado en el punto 2, transforma estos comentarios negativos en propuestas claras y positivas para mejorar la calidad de las relaciones y el trabajo en general. Si hay faltas de ortografía o de redacción en la edición se indican las correcciones. Evidentemente esta breve evaluación se hará en LE en los grupos avanzados. La edición, cuyos rubros no son previsible pues éstos cambian según el grupo, permite darse cuenta cuáles son los aspectos que interesan al grupo y, dentro de cada rubro, lo que los miembros del grupo proponen en cada aspecto considerado. Los comentarios irrelevantes no representan ni el 1% y no se reproducen.

Luego se fotocopia la edición para que todo el grupo se entere de la evaluación realizada. Las respuestas de la docente también se incluyen, pero, generalmente, sólo dentro de los rubros que el grupo mismo le indica. Fi-

nalmente las y los estudiantes hacen comentarios sobre las propuestas del grupo. Con frecuencia las respuestas incluyen observaciones cualitativas sobre el desempeño individual y el ambiente en el grupo y el trabajo del mismo. En un grupo de 22 estudiantes, hay de 70 a 120 comentarios positivos (número uno); en el 2. las y los estudiantes se autocritican a menudo; en el 3 se presentan a veces propuestas irrealizables, sobre todo en lo que concierne aspectos organizativos de la propia universidad. Por otro lado, *siempre* se encuentran aspectos que difícilmente pueden considerar el personal docente y las autoridades. Así nos damos cuenta de aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje no considerados en ninguna evaluación, y aprendizajes no mencionados en ningún objetivo, y no por ello menos importantes. Estos aspectos no son cuantificables y sí tienen relevancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, porque se refieren a distintas dimensiones de la persona, como es el caso de las actitudes y las emociones, el entusiasmo, la conciencia de las transformaciones positivas en el propio ser.

Algo que también puede hacerse es aprovechar los datos obtenidos para planear el trimestre siguiente, ya que, por ejemplo, el grupo señala lo que prefiere que sea tratado desde el principio para facilitar el aprendizaje de diferentes habilidades.

Esta evaluación favorece, pues, la reflexión tanto de las y de los estudiantes como de sus docentes en vista de adaptaciones y cambios positivos en pos de la facilitación del aprendizaje o, por lo menos, de la eliminación de los obstáculos al mismo, es decir, *A la mitad del trimestre* nos permite rectificar los procedimientos pedagógicos en particular y la estrategia en general durante la segunda mitad del trimestre.

## COMENTARIOS FINALES

La autoevaluación no se refiere a normas preestablecidas, sobre todo no se basa en la comparación entre individuos diferentes; sino que más bien toma como referencia al individuo mismo con sus propios criterios de acuerdo con sus propios objetivos y sus expectativas propias. El o la estudiante, de esta manera, tienen la posibilidad de proponer cambios y redefiniciones tanto en el contenido del programa como en los niveles deseados y la calendarización del proceso mismo.

También con este enfoque de aprendizaje adulto la evaluación concierne a las competencias de comunicación del o de la estudiante, es decir, sus capacidades efectivas de adquisición de estrategias y técnicas de aprendizaje y de comunicación. Y estas son esencialmente individuales. En esto no

cabe comparación alguna con ningún otro estudiante, ni medición con meta alguna preestablecida.

En el debate pedagógico que plantea la evaluación y la acreditación, los grupos se dividen entre la evaluación externa principalmente cuantitativa y la evaluación interna más bien cualitativa. Citaremos textualmente a H. Holec (1977) para precisar la postura de los partidarios de la evaluación externa.

Los que proponen la evaluación externa a través de pruebas formales alegan que este tipo de evaluación es indispensable, como si fuera la única manera de satisfacer la necesidad social de la certificación.

La respuesta de los partidarios de la evaluación interna es, según el mismo Holec,

en lo que concierne la educación de los adultos, esta necesidad de la certificación ha sido burdamente sobrevalorada, puesto que muchos, si no la mayoría de los adultos que participan en cursos, así lo hacen (presentar pruebas formales) porque quieren satisfacer su deseo de aprender algo, no porque la necesiten o le concedan mucho valor a cierta certificación formal de su actuación.

Y, a guisa de conclusión en este artículo, H. Holec recalca que “en un proceso de enseñanza-aprendizaje adulto (el que tratamos de llevar a cabo en nuestro taller de LE), la evaluación interna es uno de los requisitos pedagógicos fundamentales”.

Para terminar mencionaremos la autoevaluación de la que ya se dio un ejemplo con *A la mitad del trimestre*. La autoevaluación es parte integrante del proceso de aprendizaje y presupone que el o la estudiante han asumido su propio proceso de aprendizaje, porque en ella el individuo, como sujeto activo, se encarga de examinar sus logros y resultados, a partir de sus propios criterios, lo que lo motiva intrínsecamente, en la medida en que acepte sus errores como necesarios para llegar a dominar la habilidad o a manejar el conocimiento deseados. Aprender a equivocarse sin miedo al ridículo, sin acomplejarse ni desanimarse ciertamente ayuda a ser humilde, tenaz y a tener madurez. Además aprender de nuestros errores nos lleva a la sabiduría, a transformar los obstáculos de piedras que dificultan nuestros pasos en escalones o peldaños para ascender.

## BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- Abdeljaoud, Mahdi et Dora Mahfoud, *Des enseignants demandent à leurs étudiants de les évaluer*, *idem*, pp. 79-96
- Chabchoud, Ahmed, L'évaluation dans l'enseignement supérieur: réflexion critique, *Pédagogiques*, revue de pédagogie de l'enseignement supérieur, vol. 7, no. 2, Actes du séminaire de Tunis, 17-18 mai 1986, Québec, 1987, pp. 69-78
- Curran, Charles, *Counselearning in Second Languages*, Apple Press, Illinois, USA, 1976
- Elliot, J., *Educational Accountability and Evaluation of Teaching*, Cambridge Institute of Education, UK, 1990
- Gaye, Lucien, *Docimologie et disciplines littéraires*, *idem*, pp. 49-76
- Gimeno Sacristán, J., La evaluación en la enseñanza, en J. Gimeno y G.A. Pérez, *Comprender y transformar la enseñanza*, Morata, Madrid, 1992, capítulo X, pp. 334-397
- Henner-Stanchina, C. y H. Holec, Evaluation in an Autonomous Learning Scheme, *Mélanges pédagogiques*, CRAPEL, Université de Nancy II, Francia, 1977, pp. 73-84
- Holec, H., Les nouveaux diplômés de français langue étrangère, *Mélanges pédagogiques*, Crapel, Université de Nancy II, Francia, 1975, pp. 33-51
- Lecomte, D., Evaluation et compétence culturelle: bilan d'une expérience avec un groupe d'apprenants norvégiens, *Mélanges Pédagogiques*, CRAPEL, Université de Nancy II, 1990, pp. 89-106
- L'Ecuyer, Jacques, La evaluación y la acreditación universitarias: en búsqueda de la calidad académica, Quebec, octubre de 1994 (documento fotocopiado)
- Magaña Sánchez, Margarita E. y Mamoudou Si Diop, Evaluación y acreditación en lenguas extranjeras: objeto y significado, VII semana de la investigación científica, *Cuadernos de extensión universitaria*, UAM-X, 1996 (en prensa)
- Magaña Sánchez, Margarita E., A la mitad del trimestre, edición de respuestas dadas a tres preguntas -1. Lo que me gusta; 2. Lo que no me gusta; 3. Lo que propongo, UAM-X, 93-P, 94-I, 95-I, 95-P, 95-O y 96-I, 96-P; 2 grupos en inglés 96-P, 11 pp. - Amalia Téllez, *idem*, 4 grupos en francés 96-P, 4 pp.

- Novak, J. y B. Gowin, *Nuevas estrategias de evaluación: los mapas conceptuales en aprendiendo a aprender*, traducción de J.M.Campanario y E.Campanario, Martínez Roca, Libros universitarios y profesionales, Barcelona, 1988, pp. 117-134 y p. 228
- Oskarsson, M., *Self-Assessment in Foreign Language Learning*, Council for Cultural Cooperation, Council of Europe, Strasbourg, France, 1997, citado por H. Holec
- Préparer le DELF avec Le nouveau sans frontières, Clé international, Paris, s/f, 15 pp.
- Secretaría general ejecutiva de la ANUIES, Consideraciones generales sobre el proceso de acreditación de las instituciones de educación superior en México, México, 11 de noviembre de 1993, documento fotocopiado
- Rojas Z., Carmen Leonor, Modelos contemporáneos de evaluación, México, agosto de 1987, documento mecanografiado s/datos, 36 pp.
- Stufflebeam, D.L., *Educational Evaluation and Decision Making*, Phi, Delta, Kappa, National Study Committee of Education, Bloomington, Indiana, 1987
- Spaey, Philippe, L'évaluation des universités: un progrès nécessaire, *Universités*, vol. 8, no. 2 et 3, AUPELF, Montréal, P.Q., août 1987
- Tyler, R., *Principios básicos del curriculum*, B.A.Troquel, 1973
- Weiss, Carol H., *Investigación evaluativa, Métodos para determinar la eficiencia de los programas de acción*, Editorial Trillas, México, 1991, 1a. reimp. de la 2a. ed.

# **META, JUSTIFICACIÓN Y ANTECEDENTES DEL CURSO TALLER DE POESÍA CORAL EN LENGUA ALEMANA, DISEÑADO PARA LA UAM-AZCAPOTZALCO**

*María Clotilde Rivera Ochoa*

## **INTRODUCCIÓN**

El propósito de este trabajo es el presentar la justificación de un curso taller de poesía coral en lengua alemana y los resultados preliminares del uso de tal taller en cursos regulares de alemán que se imparten en la UAM-Azcapotzalco. La meta del curso taller es la puesta en escena del corpus poético como poesía coral. Se declama el corpus alternando voces individuales y colectivas; esta declamación va acompañada de expresiones faciales y corporales. Se desarrollan coreografías adecuadas al corpus. La presentación se hace con fondo musical o rítmico. Para la puesta en escena desempeñan un papel importante la iluminación, la escenografía, el vestuario y el maquillaje.

El curso taller de poesía coral se contempla como un curso de apoyo cuya duración es de 20 horas. Su contenido lo forma una serie de actividades relacionadas con la fonética, la semántica y la sintaxis de la lengua alemana y con el análisis del discurso poético. Las actividades tienen como plataforma común un corpus collage poético.

La conjunción curso taller se contempla bajo la perspectiva que señalan la nueva escuela y la enseñanza activa. Se propicia la interdisciplina; en este caso de SELEX (Lenguas Extranjeras) con el Departamento de danza y el Área de diseño (CyAD) de esta universidad, con el propósito de desarrollar la creatividad del alumno que le permita lograr el equilibrio y la armonía de sus áreas: cognitiva, psicomotriz y afectiva.

El curso taller no tiene valor curricular, el alumno sólo recibe constancia de participación. En él se le da importancia a la relación interpersonal maestro - alumno, alumno - alumno y alumno - comunidad. Se realizan la crítica y la autocrítica constructivas en relación a su participación. Los alumnos describen sus vivencias y dan sugerencias para las futuras generaciones.

La parte relacionada al curso es informativa y descriptiva. Se realizan algunos ejercicios conjuntamente con el profesor, pero no con el fin de que se pueda verificar la asimilación de esta información al final del curso por

medio de un examen. Sin embargo la evolución de las “imágenes” percibidas por el alumno: imagen visual, imagen auditiva, imagen gráfica e imagen poética, permite al alumno, y por ende al maestro, reconocer sus logros individuales en esta parte.

Las actividades del curso están contempladas como un acercamiento al objeto de estudio ( el corpus poético ) por diferentes caminos, acercamiento que va a ayudar a la realización de la parte del taller, ya que si se conoce mejor este corpus, mejor se le podrá sentir y por consiguiente mejor se le podrá expresar.

## **JUSTIFICACIÓN**

El diseño del curso taller se justifica desde diferentes puntos de vista como lo son: el educativo, el lingüístico y el artístico. A continuación se desarrollan algunos aspectos que permiten tener una visión global de esta justificación.

### **A) Institucional**

1. Primeramente es necesario preguntarse si el curso taller de poesía coral satisface, de alguna manera, los principios educativos de la UAM-Azcapotzalco, los cuales se pueden resumir en los siguientes tres rubros:

- a) Formar profesionistas, capaces competentes y cultos, con conciencia social y voluntad de servicio.
- b) Organizar y desarrollar actividades de investigación humanística y científica en atención a los problemas nacionales.
- c) Preservar y difundir la cultura. (UAM-Az., 1993 )

2. Como segundo aspecto se considera que es necesario tomar en cuenta la utilidad práctica del curso taller dentro del marco curricular de esta institución.

Por el momento SELEX (Lenguas Extranjeras) se está reestructurando, pero su nueva orientación contempla los siguientes aspectos:

- a) los programas de las tres lenguas extranjeras que se imparten ( inglés, francés y alemán) se unificarán en sus objetivos, metodologías, tiempos y niveles.
- b) los cursos se orientarán hacia el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas, haciendo énfasis en la comprensión de lectura de textos académicos.
- c) se impulsará el autoaprendizaje con asesorías por parte del maestro.

- d) se diseñarán cursos de apoyo para reforzar los cursos regulares de las lenguas extranjeras.
- e) se obtendrá el valor curricular ( con créditos) en las diversas carreras, ya sea optativo u obligatorio de los cursos regulares de lenguas extranjeras.

El curso taller de poesía coral queda contemplado en el inciso d) y si se analiza el inciso a), la lengua alemana está en desventaja con respecto al inglés y francés , ya que ambas se imparten en ciclos escolares oficiales inferiores al universitario, y por otras razones, que mucho se extendería uno en exponerlas; por lo tanto para lograr que los alumnos de alemán alcancen el mismo nivel que los alumnos de las otras dos lenguas en el mismo tiempo, será necesario que los alumnos de alemán dediquen tiempo extra aparte de los cursos normales de esa lengua. El curso taller de poesía coral puede ser un espacio adecuado para su avance y reforzamiento del aprendizaje de la lengua alemana.

### **B) La habilidad de la comunicación intercultural.**

El trabajar con el discurso poético parte del enfoque intercultural en las clases de alemán como lengua extranjera propuesto por Mair y Meter (1981), Kussler (1981), Asmus (1982), Krusche(1993) y Hunfeld (1994), quienes proponen como alternativa el tener como objetivo de las clases de lenguas extranjeras la habilidad de la comunicación intercultural, habilidad que no se puede lograr por medio de los textos secundarios que aparecen en los libros de texto que han sido elaborados para cumplir con los objetivos de un programa en particular. Estos textos por lo general simulan diálogos cotidianos que propician una interpretación de carácter unívoco de la realidad extranjera y a su vez traen consigo un vacío cultural.

Los autores antes mencionados coinciden en considerar los textos primarios como punto central de las clases de lenguas extranjeras y en particular los textos literarios. No se trata de un retorno al método tradicional sino de una revaloración del texto literario, que requiere de una lectura diferente a la de la prosa cotidiana, puesto que no tan sólo refleja la realidad, sino que también la critica, provoca su extrañamiento y su elevación, sin perder su carácter comunicativo.

Por medio de los textos literarios en las clases de lenguas extranjeras se impulsa la competencia de comunicación intercultural porque en ellos se manifiestan ambos aspectos: el cultural y el de la competencia comunicativa; puesto que la literatura vive de la espontaneidad de la experiencia humana y puede transmitir sus vivencias a la de otro ser humano, pudiendo olvidar éste

por un momento su propio yo. El lector, al sumergirse en la experiencia ajena y extranjera también se sumerge en la lengua extranjera y, así, empieza a vivir en ella. Los textos literarios son a su vez modelos de la estructura de la lengua y estructuras abiertas que permiten su discusión e interpretación y con ello, la valoración tanto de lo ajeno como de lo propio.

Son Iser (en Rall, 1987) y Bense (1971) los que permiten que sus principios teóricos sirvan de base para el logro de la interculturalidad en el proceso de la lectura de obras literarias.

### **C) Educativo**

El hombre estudia para encontrarse a sí mismo, para saber quién es y con ello saber de dónde viene y hacia dónde va, para desarrollarse, mejorarse y crecer como persona. Estudia para ampliar su visión del mundo, saber más de la vida y poder comprenderla en sus manifestaciones cotidianas. El estudio nos permite enriquecer, profundizar y superar nuestros conocimientos para aplicarlos en situaciones reales, para aprender a hacer, para sobrevivir en sociedad y lograr nuestro bienestar y el de los demás. Se estudia por gusto, por diversión, para matar el tiempo y no sentir la soledad.

Y uno se puede preguntar ¿a caso no puede la poesía cooperar con su granito de arena para lograr todas estas metas?

A pesar de que la función principal de la UAM- Azcapotzalco, como ya se mencionó en el inciso A), al igual que las otras universidades oficiales de México, es la de satisfacer las necesidades primordiales del país, mucho se hace para evitar que los contenidos que se deben transmitir en las unidades de enseñanza-aprendizaje no se den en función del concepto de utilidad, ya sea para el alumno como individuo o para la sociedad en su conjunto, porque si sólo se estudian las prácticas profesionales redituables en función de esa utilidad, el curriculum limitaría la formación teórica y humanística de nuestros profesionistas.(Guevara Niebla, 1990 ). Bajo esta concepción de la educación universitaria se ampara la existencia del curso taller de poesía coral el cual no ofrece al alumno una utilidad práctica y económicamente remunerable de inmediato por su esfuerzo académico realizado puesto que el producto de la educación no se da de un solo golpe; el producto real viene solamente al pasar el tiempo y al llegar los alumnos a su futuro. (Ormsby, 1994 ).

### **D) Artístico**

En este inciso es necesario plantear la siguiente pregunta: ¿qué es lo que hace que el arte sea universal? o bien, dicho de otra forma ¿qué es aquello que está

en las manifestaciones artísticas que nos conmueve a pesar de que no seamos de la misma cultura?

La respuesta nos conduce a los “universales humanos”; así como se habla de “universales lingüísticos”, bien se puede argumentar que los “universales humanos”, la parte espiritual, su esencia misma, se manifiestan en las expresiones artísticas de todas las culturas.

Con esta perspectiva del quehacer artístico el curso taller de poesía coral brinda un espacio a los alumnos hispanohablantes mexicanos para poder interactuar con el discurso poético en lengua alemana, realizando así un acercamiento del arte alemán a la cultura mexicana y por ende una comprensión entre sus pueblos ya que el lenguaje es un bien porque testifica lo humano en el hombre. Por el lenguaje es el hombre lo que es. El lenguaje es un bien que actúa como instrumento de comprensión entre los hombres. (Portuondo, 1974).

Desde luego que es una postura bastante idealista , pero recordemos algunas palabras de Ingeborg Bachmann:

Naturalmente uno no puede cambiar el mundo con una poesía . Eso es imposible. Sin embargo algo se puede lograr. (Punte, 1993).

### **E) Utilización del discurso poético en el curso taller**

Las características propias del discurso poético forman una base sólida para la justificación del diseño del curso taller, pero tratarlas en este trabajo no sería conveniente por su extensión, por lo cual tan sólo se mencionarán algunos aspectos relacionados con el curso taller.

La poesía permite:

- que se elaboren cuantos “collages poéticos” se deseen.
- que los alumnos coordinen diversas lecturas corales del corpus poético.
- que los alumnos expresen diversas alternativas para su puesta en escena.

Por último quisiera citar a Marcos Marín y Sánchez Lobato (1988), una de mis primeras lecturas de la Maestría en Lingüística Aplicada , CELE - UNAM.

No hay una lengua que alcance una valoración y una estima generales si carece de la capacidad de expresar los valores estéticos, retóricos y poéticos o no se preocupe de desarrollarla.

## ANTECEDENTES

En 1993 en la UAM-Azcapotzalco hubo la oportunidad de ofrecer a la comunidad un curso de apoyo, muy breve de ocho horas, para presentar en lengua alemana el poema "Der Adler" ("El águila") de Friedrich Hölderlin como poesía coral. Pero en esa ocasión no se trabajó como curso taller sino simplemente como taller, ya que el objetivo principal era su presentación como un evento cultural en homenaje a dicho poeta.

En los meses de noviembre y diciembre de 1994 y enero de 1995, en esta misma Unidad se piloteó el curso taller de poesía coral durante 15 sesiones de 90 minutos cada una. Se trabajó con un collage poético constituido por nueve poemas de diversos autores. Como producto final se logró la filmación en video de la puesta en escena del corpus poético. Los resultados de este piloteo se lograron analizar desde el punto de vista didáctico y de adquisición o aprendizaje de una segunda lengua.

A mediados de 1995 en una sesión de 35 minutos se trabajó el poema "Schweigen" ("Silencio") de Eugen Gomringer, en un grupo de Alemán I del CELE de la UNAM conformado por 39 alumnos. Por ser tan numeroso el grupo fue necesario dividirlo en tres equipos de 13 alumnos cada uno para evitar su dispersión. Por el momento no se ha hecho un análisis minucioso de los datos, pero en forma general se puede afirmar que la experiencia fue bastante positiva, principalmente en relación a las capacidades de organización y creativas de los alumnos.

En dos grupos de Alemán I de la UAM - Azcapotzalco, de 11 y 14 alumnos, se trabajó en una sesión de 90 minutos el poema "Erde" ("Tierra") de M. H. Pini. En esta ocasión se pudo observar que por tratarse de un poema más complicado, la explicación del mismo por parte del maestro fue más densa y pesada para los alumnos, pero se logró recuperar el entusiasmo de los mismos durante las diferentes puestas en escena. Los datos recopilados aún no han sido analizados.

El poema anteriormente mencionado ("Erde") se trabajó en forma privada con dos personas por separado, la primera sin conocimiento alguno de la lengua alemana y la segunda con un nivel intermedio avanzado. La selección se basó precisamente en el criterio del dominio de la lengua alemana, puesto que en pláticas con profesores de alemán se llegó a cuestionar la validez del curso taller de poesía coral con alumnos de los niveles superiores de esta lengua.

La experiencia fue muy interesante, en ambos casos la actitud fue diferente a la de los alumnos regulares de las dos instituciones antes citadas, ya

que la presión de la evaluación no estaba presente. La primera persona mostró disposición para trabajar, puso atención a las indicaciones del maestro con respecto a los diferentes niveles del discurso poético ( fonético, semántico, sintáctico y discursivo). En forma espontánea reconoció los lineamientos teóricos de Iser y fue ella quien mencionó al teórico, haciendo el comentario que el lector es quien llena los huecos del poema. Le dio pena y evadió la parte creativa del ejercicio que consiste en ilustrar el poema con una viñeta. Tampoco quiso ponerlo en escena, ni aprendérselo de memoria; sólo estuvo dispuesta a leerlo en voz alta; en esa lectura sólo cometió dos errores de pronunciación; argumentó que tenía que estudiar matemáticas y suspendió el ejercicio. Pero, al poco tiempo sin que se le indicara, tomó el libro de poemas y leyó otro poema en voz alta; sus errores de pronunciación fueron mínimos, pero comentó que no podía leer así porque no sabía darle la entonación adecuada ya que no conocía el significado de las palabras y pidió que le dejase leer la traducción; se le entregó el folleto de los poemas traducidos y los leyó todos por su propia iniciativa. Al terminar preguntó porqué el autor escribía así, y se le comentó de que se trataba de poesía concreta y terminó diciendo, “Está bien pero ¡qué flojera eso de la sintaxis!”

La segunda persona desde la imagen auditiva reconoce el contenido del poema, pero sus comentarios son meramente descriptivos. Cuando se le explican los diferentes niveles del discurso poético, sólo va reforzando sus conocimientos de la lengua alemana. Pocos fueron los detalles novedosos para ella. Durante la puesta en escena se le corrigieron un mínimo de errores de pronunciación y entonación, se tuvo que hacer más énfasis en el desarrollo de su expresión facial y corporal. En sus comentarios referentes a la imagen poética se muestra una actitud analítica y crítica. Terminando el ejercicio se mostró satisfecha y lo que de inmediato se le ocurrió hacer, sin que el maestro interviniera, fue declamar el poema a sus vecinos.

En la primera persona se logró el acercamiento a la cultura alemana y la segunda persona se convirtió en la difusora intercultural, al difundir un poema alemán con la sensibilidad de una mexicana. Ambos aspectos están contemplados en los objetivos del curso taller de poesía coral en lengua alemana diseñado para la UAM- Azcapotzalco.

## REFERENCIAS

- Asmus Kohnert, D. 1982. *Poesía en la enseñanza del Alemán como lengua extranjera*. México : UNAM (Tesina)
- Bense, M. 1971 *Einführung in die informationstheoretische Aesthetik*. München: Rowohlt.
- Guevara Niebla, G. 1990. *Introducción a la teoría de la educación*. México : Trillas / UAM
- Hunfeld, H. 1994. *Literatur als Sprachlehre*. Berlin : Langenscheidt
- Krusche, D. 1993. *Literatur und Fremde*. München : Iudicium Verlag
- Kussler, R. 1981. *Deutsche Lyrik als fremde Lyrik. Zur Behandlung Lyrischer Texte im Fremdsprachlichen Deutschunterricht*. München : Max Hueber Verlag
- Mair, W. y Meter, H. 1981 . *Fremdsprachenunterricht wozu?* Tübingen : Gunther Narr Verlag
- Marcos Marín, F. y Sánchez Lobato, J. 1988. *Lingüística Aplicada*. Madrid: Síntesis
- Ormsby, H. 1994 (Apuntes de Evaluación. MLA CELE - UNAM)
- Punte, M.L. *Ingeborg Bachmann. Maneras de vida*. Buenos Aires. Almagesto.
- Rall, D. 1987. *En busca del texto. Teoría de la recepción literaria*. México : UNAM
- UAM- Azcapotzalco. 1992 “Misión de la Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco”, en : *Códice* (Códice especial) 22, febrero.

# HACIA UN ANÁLISIS DE LOS DETERMINANTES PSICOLINGÜÍSTICOS DEL PROCESAMIENTO DE DISCURSO ACADÉMICO ESCRITO EN LENGUA EXTRANJERA: EL CASO DEL ESTILO COGNOSCITIVO

*Javier Vivaldo Lima*

**RESUMEN:** Se presentan los resultados de un estudio enfocado a analizar la relación entre el estilo cognoscitivo del lector y su ejecución en diferentes niveles de procesamiento de texto académico en lengua materna (español) y en lengua extranjera (inglés). El estudio forma parte de una línea de investigación centrada en la delimitación de los principales determinantes a nivel psicolingüístico del procesamiento de discurso en inglés como lengua extranjera. La muestra de la fase de investigación que se reporta estuvo constituida por 450 estudiantes de licenciatura de la Universidad Autónoma Metropolitana (Unidad Iztapalapa), analizándose su ejecución en lectura en lengua materna y en lengua extranjera con respecto a variables criterio que incluyeron estilo cognoscitivo, sexo, nivel de estudios (primer ingreso, intermedio, terminal), y división académica (Ciencias Sociales y Humanidades, Ciencias Básicas y de la Salud y Ciencias Básicas e Ingenierías). Los resultados son discutidos en función de sus implicaciones a nivel instruccional.

## INTRODUCCIÓN

El propósito de este trabajo es presentar resultados de la investigación que se lleva actualmente a cabo en el Área de Investigación en Lenguas y Culturas Extranjeras de la UAM Iztapalapa en relación a los determinantes psicolingüísticos del procesamiento de texto académico en lengua extranjera. De manera específica, se analiza la relevancia del estudio del estilo cognoscitivo del lector como una de las principales fuentes explicativas de la variabilidad individual observada en lectores de inglés a nivel universitario.

El constructo de estilo cognoscitivo se define como la forma típica o habitual de resolver problemas, pensar y percibir de un sujeto (Allport, citado en Pitts y Thompson, 1984). Actualmente la literatura hace referencia a aproximadamente 19 categorías diferentes de estilos cognoscitivos, dentro de los cuales la dependencia-independencia de campo, el tiempo conceptual y el

estilo atencional constituyen los más estrechamente analizados. El presente estudio se centra en la primera de estas dimensiones, dado su tratamiento extenso en el campo de la investigación en lectura.

Witkin, Moore, Goodenough y Cox (1977) definen la dimensión de estilo cognoscitivo de dependencia-independencia de campo como: "el grado en el que una persona percibe un elemento de un campo como discreto en relación al campo circundante total y no como inmerso dentro del mismo, es decir, el grado en el que una persona es capaz de percibir de manera analítica" (p.7) Por otro lado, Carter (1989) señala que la dimensión de independencia-dependencia de campo se refiere al grado en el que un individuo depende principalmente de sí mismo o es influido por el mundo exterior (el campo) en su funcionamiento psicológico.

Con respecto a la caracterización de los principales rasgos distintivos de los sujetos dependientes e independientes de campo, Jameson (1992) plantea que los sujetos dependientes de campo (DC) presentan una mejor ejecución en el aprendizaje de materiales con contenido social que los independientes de campo (IC), se ven más positivamente influidos por sus maestros, presentan un mejor desempeño en tareas estructuradas que en tareas no estructuradas y se distraen con señales no sobresalientes de un contexto de estimulación. Por el otro lado, los IC imponen una estructura al material poco estructurado, se desempeñan mejor sin la interferencia del maestro, aprenden más adecuadamente a partir de una motivación intrínseca, dependiendo más de ellos mismos que de otros y enfocan las tareas de resolución de problemas de manera analítica. Las características anteriores se resumen en la tabla 1.

---

**Tabla 1. Caracterización de sujetos dependientes e independientes de campo**

---

**DEPENDIENTES DE CAMPO**

- Mejor ejecución en el aprendizaje de materiales con contenido social
- Se ven más positivamente influidos por sus maestros
- Presentan un mejor desempeño en tareas estructuradas que en tareas no estructuradas
- Se ven distraídos por señales no sobresalientes

**INDEPENDIENTES DE CAMPO**

- Imponen una estructura al material poco estructurado
  - Se desempeñan mejor sin la interferencia del maestro
  - Aprenden más adecuadamente a partir de una motivación intrínseca
  - Enfocan las tareas de resolución de problemas de manera analítica
-

## Investigación en Segundas Lenguas

Por lo que respecta a la relación entre estilo cognoscitivo y aprendizaje de segundas lenguas, la investigación relacionada ha mostrado las siguientes tendencias concretas: se considera que los sujetos DC poseen una orientación interpersonal y social que les hace ser más propensos a conversar y a comunicarse (Brown, 1987). En consecuencia, de acuerdo a Krashen (1977) es de esperarse que los sujetos DC muestren un rendimiento superior en tareas de adquisición de segundas lenguas en contextos de interacción con hablantes nativos. Por el otro lado, los sujetos IC se caracterizan por ser independientes y por poner atención a los detalles. De acuerdo con Hansen y Stansfield (1981) los IC se apoyan en marcos internos de referencia dependiendo de si mismos, por lo que resultan particularmente eficientes en tareas de aprendizaje que involucran el establecimiento o reconocimiento de patrones, la organización de información para establecer generalizaciones y el aprendizaje de reglas.

Diferentes estudios han analizado la relación entre estilo cognoscitivo y la adquisición de segundas lenguas. Tucker, Hamayan y Genesee (1976), al analizar factores asociados al éxito en el aprendizaje del francés como segunda lengua en Canadá, encontraron que el estilo independiente de campo, la ansiedad dentro del salón de clase y el etnocentrismo constituían predictores significativos del rendimiento académico en francés. Seliger (1977) encontró una correlación positiva significativa entre la ejecución de los sujetos en una tarea de discernimiento léxico de oraciones y la independencia de campo.

Por otro lado, Vivaldo, López y González (1996) encontraron una correlación positiva y altamente significativa entre el estilo cognoscitivo de estudiantes universitarios mexicanos y su ejecución en tareas de procesamiento de textos académicos tanto en español como lengua materna como en inglés como lengua extranjera. Carter (1988) al analizar la hipótesis de que los sujetos independientes de campo mostrarían una mejor ejecución tanto a nivel lingüístico como comunicativo en español como lengua extranjera, encontró que la independencia de campo se asociaba a rendimientos superiores en ambos campos. Finalmente, Chapelle y Roberts (1986) al analizar la relación entre un conjunto de variables afectivas y cognoscitivas como predictoras de la competencia lingüística en una segunda lengua, encontraron que la independencia de campo constituía un predictor significativo del desempeño del alumno en el TOEFL así como en otras pruebas de dominio de idioma (opción múltiple, dictado y expresión oral).

En función de lo anterior, el propósito de esta investigación fue profundizar el estudio de la relación entre el estilo cognoscitivo y el procesamiento de textos en lengua extranjera y en lengua materna, incorporando un análisis diferencial de la ejecución de sujetos IC y DC en tareas de lectura contrastando variables relacionadas con el género, área de estudios y nivel de estudios de estudiantes universitarios de la UAMI.

## MÉTODO

**Sujetos.** La muestra estuvo constituida por 452 estudiantes voluntarios de nivel licenciatura de la UAM Iztapalapa (267 hombres y 185 mujeres) con una media de edad fue de 24.76 años. Por lo que respecta a la clasificación por división, 146 estudiantes estaban registrados en la división de CBI (32.3%), 233 en CSH (51.5%) y 73 en CBS (16.2%). En lo referente a su categorización por nivel de estudios, 87 alumnos (19.8%) correspondían al nivel inicial -trimestres 1-4; 142 (32.3%) al nivel intermedio -trimestres 5-8; y 211 (48.0%) al nivel terminal -trimestres 9-12. La muestra incluyó estudiantes de las 26 carreras que se imparten en la Unidad Iztapalapa de la UAM.

## Instrumentos

**A. Evaluación de Lectura en L1 y L2.** La evaluación de estrategias de procesamiento de discurso en español e inglés se basó en la versión revisada de dos juegos de instrumentos de medición de estrategias de lectura en L1 y en L2 (Valdó, López y González, 1994) diseñados específicamente para el estudio (*Formato Español-Texto A: Naturaleza Vs. Crianza; Formato Inglés-Texto A: Nature Vs. Nurture; Formato Español-Texto B: Esquizofrenia; Formato Inglés-Texto B: Schizophrenia*).

El esquema de evaluación se centró en la medición de la ejecución de los lectores en los niveles de procesamiento esquemático, macroproposicional, de coherencia local y proposicional postulados por el modelo de procesamiento de discurso de Van Dijk y Kintsch (1983). Los textos utilizados tuvieron las siguientes características: (1) extensión similar: 16 párrafos; (2) tipo expositivo: divulgación científica; (3) distribución, tratamiento tipográfico y apoyos equivalentes; (4) descripción como principal función discursiva. Cada instrumento incluyó un total de 33 reactivos (puntuación máxima posible: 33 puntos).

**B. Prueba Grupal de Figuras Ocultas** (Witkin, Oltman, Raskin & Karp, 1977) La prueba de igualación de figuras ocultas mide la capacidad del sujeto para localizar perceptos simples dentro de estructuras complejas y se fun-

damenta en la teoría de IC-DC de su autor. La prueba contiene 18 diseños complejos dentro de los cuales están inmersas figuras geométricas simples. La tarea de los sujetos consiste en percibir y delinear el contorno de las figuras simples dentro de los diseños complejos en un periodo fijo de tiempo. La prueba incluye una primera parte de ensayo que no se califica y que sirve para garantizar que el sujeto haya comprendido la tarea. Por lo que se refiere a su calificación, los rangos posibles de puntuación se dan entre 0 (altamente dependiente de campo) y 18 (altamente independiente de campo), estableciéndose la categoría de dependencia de campo entre puntuaciones de 0 y 6, la de campo central entre 7 y 12 y la de independencia de campo entre 13 y 18 puntos.

## PROCEDIMIENTO

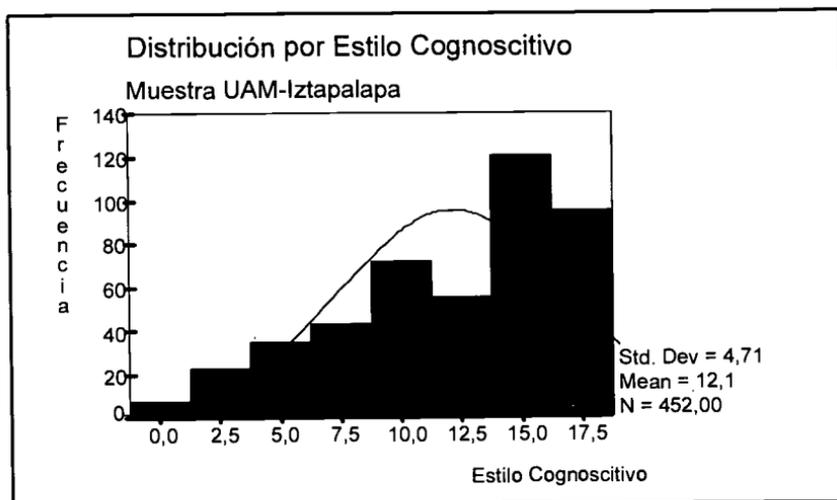
La fase de administración de instrumentos se llevó a cabo en dos sesiones de trabajo por grupo, aplicándose un total de 18 sesiones (9 grupos). Durante la primera sesión los sujetos completaron la Prueba de Figuras Ocultas de Witkin, bajo un protocolo de administración grupal. La segunda parte de la primera sesión se dedicó a la aplicación del formato de evaluación de lectura asignado al grupo particular en función de un procedimiento de contrabalanceo (L1 o L2). La segunda sesión dio inicio con la administración de la prueba de lectura faltante y, al término, con la aplicación del *Inventario Internacional de Habilidades de Estudio* de Sakamoto, mismo que se aplicó como parte de un proyecto más general de investigación. Ambas pruebas de lectura tuvieron un periodo máximo de aplicación de una hora con treinta minutos cada una. En el caso de la prueba de lectura en lengua extranjera, los sujetos tuvieron acceso libre al uso de diccionarios.

Los datos fueron analizados utilizando el paquete estadístico SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*), obteniéndose estadísticos descriptivos generales, análisis de las correlaciones entre variables y pruebas de diferencias entre grupos con respecto a estilo cognoscitivo tomando como variables criterio sexo, división académica, nivel de estudios y carrera cursada.

## RESULTADOS

**Estadísticos Descriptivos.** Se obtuvo una media de lectura en lengua materna de 20.92 (equivalente a un puntaje de 63/100) con una desviación estándar de 4.39, en tanto que en el caso de la lengua extranjera la media de lectura fue de 16.80 (equivalente a un puntaje de 50.9/100), con una desviación estándar

de 4.54. Por lo que respecta al estilo cognoscitivo, la muestra presentó una media de 12.13, mostrando una distribución marcadamente sesgada hacia la dimensión de independencia de campo (ver gráfica 1).



**Gráfica 1. Distribución muestral por estilo cognoscitivo**

**Análisis de Correlaciones entre Variables.** El análisis de correlaciones entre variables (tabla 2) mostró una correlación moderada y altamente significativa entre los puntajes de procesamiento de discurso en español y de procesamiento de discurso en inglés ( $r = .46, p < .001$ ), así como la existencia de correlaciones moderadas altamente significativas entre las puntuaciones de estilo cognoscitivo de los lectores y sus puntajes de ejecución en tareas de procesamiento de discurso en lengua materna ( $r = .37, p < .001$ ) y en lengua extranjera ( $r = .27, p < .001$ ).

**Tabla 2. Análisis de correlaciones entre variables**

	ESTCOG	PDE	PDI
ESTCOG	1,0000	,3764**	,2725**
PDE	,3764**	1,0000	,4659**
PDI	,2725**	,4659**	1,0000

\* - Signif. LE ,05    \*\* - Signif. LE ,01    (2 colas)

**Pruebas de Diferencias entre Grupos.** En primer término se analizaron las diferencias en estilo cognoscitivo con respecto a sexo utilizándose la prueba t de Student para muestras independientes, misma que mostró la existencia de una diferencia altamente significativa entre las medias de los hombres (13.1685) y la de las mujeres (10.6324) con respecto a dicha variable ( $t = 5.83, p < .001$ ).

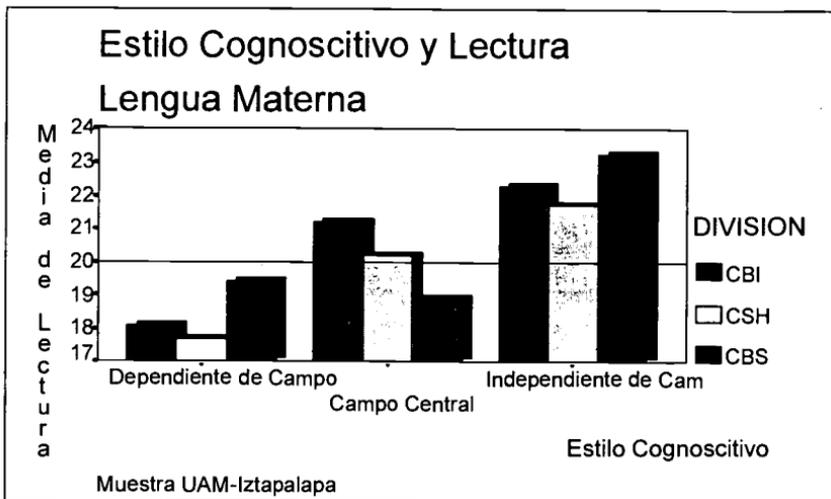
Por otro lado, se llevaron a cabo análisis de varianza para estudiar las diferencias entre grupos al compararse la ejecución en lectura de acuerdo a tipos de estilo cognoscitivo, y las diferencias en esta última variable con respecto a división, nivel de estudios y carrera, resultados que se presentan a continuación (ver tabla 3 para integración de datos).

VARIABLES en ANOVA	GRUPO	Media de Comp. de Lectura	Puntaje F	N. Signif.
ESTCOG / Lectura en Español - L1	Indep. de Campo	22.1694	30.8737	.0000
	Campo Central	20.0942		
	Dep. de Campo	17.9848		
ESTCOG / Lectura en Inglés - L2	Indep. de Campo	17.7661	15.1694	.0000
	Campo Central	16.0290		
	Dep. de Campo	14.7576		
VARIABLES en ANOVA	GRUPO	Media de Estilo Cognoscitivo	Puntaje F	N. Signif.
ESTCOG / División	CBI	14.0616	20.1264	.0000
	CSH	11.0730		
	CBS	11.6438		
ESTCOG / Nivel de Estudios	Inicial	12.7586	1.6364	.1959
	Intermedio	11.6901		
	Terminal	12.3744		

**Tabla 3. Integración de datos de análisis de varianza (ANOVA) para lectura, división y nivel de estudios**

Primero, el análisis de varianza de las diferencias entre grupos de estilo cognoscitivo con respecto a ejecución en lectura en lengua materna (tabla 3), mostró diferencias altamente significativas entre sujetos DC, CC e IC ( $F=30.8737, p < .001$ ), indicándose a partir de la Prueba de Diferencias Honestas Significativas de Tukey que las diferencias significativas se dieron entre el grupo independiente de campo y los grupos de campo central y dependientes de cam-

po, así como entre los dependientes de campo y los de campo central. El ANOVA de estilo cognoscitivo contra ejecución en lectura en inglés reveló también la existencia de una diferencia altamente significativa entre los grupos DC, CC e IC ( $F=15.1694$ ,  $p<.001$ ), diferencia que, de acuerdo a la prueba de Tukey, se asoció a diferencias entre el grupo IC y los grupos CC y DC, no obteniéndose diferencias entre los CC y los DC en dicha variable (ver gráfica 2).



**Gráfica 2. Estilo cognoscitivo vs. lectura en lengua materna**

Segundo, el ANOVA de la diferencia en puntajes de estilo cognoscitivo por división (tabla 3), mostró la existencia de diferencias altamente significativas entre las medias de estilo cognoscitivo de las tres divisiones bajo estudio ( $F = 20.1264$ ,  $p < .001$ ), habiéndose obtenido la media más alta en el caso de CBI (14.06). La Prueba de Diferencias Honestas Significativas de Tukey indicó que la diferencia referida se daba de manera significativa entre la división de CBI y las divisiones de CBS y CSH y no así entre estas dos últimas.

Tercero, el ANOVA de estilos cognoscitivos por nivel de estudios (tabla 3) no mostró la existencia de diferencias significativas entre las medias de estudiantes de primer ingreso, de nivel intermedio y de nivel terminal ( $F = 1.6364$ ,  $p = .19$ ,  $> .05$ ).

Finalmente, el ANOVA de estilo cognoscitivo por carrera mostró la existencia de una diferencia altamente significativa ( $F = 3.2236$ ,  $p < .001$ )

entre los puntajes de estilo cognoscitivo al considerar la variable carrera. De acuerdo a la Prueba de Diferencias Honestas Significativas de Tukey tal diferencia fue explicada por diferencias entre la carrera de Ingeniería en Computación y la carrera de Ingeniería Hidrológica, así como entre la carrera de Ingeniería en Electrónica y las carreras de Ingeniería Hidrológica, Sociología, Ciencias Políticas, Psicología, Administración e Ingeniería Bioquímica.

## DISCUSIÓN

Los resultados de este estudio pueden analizarse a varios niveles. En primer término, se hace evidente una deficiencia en la ejecución en lectura tanto en español como en inglés en la muestra bajo estudio, resultados que son consistentes con los obtenidos en estudios previos con poblaciones similares (Vivaldo, López y González Robles, 1994).

Por otro lado, la correlación observada entre el procesamiento de texto en español y en inglés ( $r = .46, p < .001$ ) es superior a la encontrada en investigaciones anteriores (Vivaldo, 1992), corroborando la relación existente entre las estrategias desarrolladas por el lector en su lengua materna y su nivel de procesamiento en la lengua extranjera.

Por lo que respecta a la relación entre estilo cognoscitivo y lectura, los resultados del estudio aportan datos relevantes que corroboran y amplían los resultados de investigaciones anteriores y permiten plantear consideraciones específicas para el análisis de la dicotomía estilo cognoscitivo-lectura.

En primer término, se obtuvieron correlaciones directas y altamente significativas entre el estilo cognoscitivo del lector y su procesamiento de discurso académico escrito en lengua materna y en lengua extranjera, superiores a las reportadas en la literatura. Lo anterior confirma la relevancia de considerar al estilo cognoscitivo como un determinante psicológico del desempeño del lector tanto en L1 como en L2.

En segundo lugar, los resultados del estudio hacen evidente la existencia de diferencias significativas en la ejecución en lectura entre grupos definidos por estilo cognoscitivo. Específicamente, tanto en el caso de la lengua materna como en el de la lengua extranjera, los sujetos independientes de campo mostraron puntajes significativamente superiores en tareas de procesamiento de textos con respecto a los de campo central y a los dependientes de campo.

En tercer lugar, la media de estilo cognoscitivo obtenida en la UAM ubica a la muestra analizada en el nivel superior de la categoría de campo central,

correspondiendo un 55% de los sujetos a la categoría de independencia de campo, lo que constituye un indicador importante del perfil general de estilo cognoscitivo de nuestros estudiantes mismo que, de manera importante, tiende hacia la independencia de campo.

Asimismo, se observan diferencias altamente significativas en género, habiéndose obtenido medias de estilo cognoscitivo superiores en hombres (correspondientes a la categoría de independencia de campo), en tanto que la media en mujeres correspondió al nivel de campo central.

Por otro lado, los análisis de varianza llevados a cabo permitieron establecer la existencia de diferencias significativas en estilo cognoscitivo entre las tres divisiones académicas de la institución. Esto es, los alumnos de la División de Ciencias Básicas e Ingenierías obtuvieron medias significativamente superiores en estilo cognoscitivo con respecto a los estudiantes de las áreas de Ciencias Sociales y Humanidades y de Ciencias Básicas y de la Salud, ubicándose los primeros claramente en la categoría de independencia de campo, en tanto que los segundos se ubicaron en la categoría de campo central. Por lo que se refiere al análisis por carreras, los resultados muestran resultados consistentes con el análisis por División, habiéndose obtenido las medias más altas de estilo cognoscitivo en el caso de las carreras de Ingeniería en Computación y de Ingeniería en Electrónica (ambas correspondientes a la División de CBI).

## CONCLUSIONES

Los resultados del presente confirman la importancia del estilo cognoscitivo del lector como determinante del proceso de construcción de significado a partir de un texto. Asimismo, se establece la existencia de perfiles diferenciales de estilo cognoscitivo entre los estudiantes de la UAM Iztapalapa, asociados a diferencias en género, área de estudio y carrera. Dichas diferencias hacen evidente la importancia de tomar en cuenta dichos perfiles en la definición de propuestas instruccionales concretas, en particular en el campo de la enseñanza de estrategias de comprensión de lectura a nivel universitario. Finalmente, los resultados obtenidos destacan la relevancia del fortalecimiento de habilidades de procesamiento estratégico de textos asociadas al estilo independiente de campo en nuestros estudiantes (procesamiento flexible, habilidades de inferencia, integración de conocimientos previos, postulación y evaluación de hipótesis, etcétera).

## REFERENCIAS

- Brown, H. D. (1987) *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Carter, E.F. (1988) The relationship of field-dependent/independent cognitive style to Spanish language achievement and proficiency: A preliminary report. *The Modern Language Journal*, Vol. 72, pp. 21-30.
- Chapelle, C. y Roberts, Ch. (1986) Field independence and ambiguity tolerance as predictors of proficiency in English as a second language. *Language Learning*. (36), pp. 27-45.
- Hansen, J. & Stansfield, Ch. (1981) The relationship of field dependent-independent cognitive styles to foreign language achievement. *Language Learning* (31) pp. 349-367.
- Jameson, J. (1992) The cognitive styles of reflection - Impulsivity and Field Independence/Dependence and ESL success. *The Modern Language Journal*. 76(4). pp. 491-501.
- Krashen, S. (1977) *The Monitor Model for Adult Second Language Performance*. Eds. Maria Burt, Heidi Dulay & Mary Finnocchiaro. New York: Regents, pp. 152-161.
- Pitts, M. M. & Thompson, B. (1984) Cognitive styles as mediating variables in inferential comprehension. *Reading Research Quarterly*, Vol. 19(4), (Summer), pp. 426-435.
- Seliger, H. W. (1977) Does practice make perfect?: A study of interaction patterns and L2 competence. *Language Learning*. (27), 263-278.
- Tucker, G.R.; Hamayan, E. & Genesee, F. (1976) Affective, cognitive and social factors in second language acquisition. *Canadian Modern Language Review*. (32), pp. 214-226.
- Van Dijk, T.A. y Kintsch, W. (1983) *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.
- Vivaldo-Lima, J. (1992) Determinantes lingüísticos y psicológicos de la variabilidad del procesamiento del discurso académico escrito en inglés en estudiantes universitarios mexicanos. Tesis de Maestría en Psicología Educativa. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Vivaldo-Lima, J; López O., M. & González-Robles, O. (1994). Lectura y evaluación: Un enfoque estratégico. *Revista Imágenes Educativas*, (Facultad de Estudios Superiores Zaragoza- UNAM) Vol. 1 (4) pp. 3-13.

- Vivaldo-Lima, J; López O., M. & González-Robles, O. (1996) Psycholinguistic determinants of reading comprehension in English as a foreign language. *International Journal of Psychology*. Vol. 21(3-4), p. 206.
- Witkin, H.; Moore, C.A.; Goodenough, D. & Cox, P.W. (1977). Field dependent and field independent styles and their educational implications. *Review of Educational Research*. (47), pp. 1-64.
- Witkin, H.; Oltman, P.; Raskin, E. & Karp, S. (1977) *A Manual for the Embedded Figures Test*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists, 1971.

## AUTORAS Y AUTORES

**Yvonne Cansigno Gutiérrez.** Maestra de francés e investigadora de tiempo completo en la Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco, desde 1985. Actualmente realiza estudios de doctorado a distancia en la Universidad de Limoges, Francia. Ha publicado artículos, reseñas y ensayos en el ámbito de la lingüística aplicada, la didáctica de francés lengua extranjera y la literatura.

**Susana Ibarra-Puig.** Licenciatura en Letras Inglesas UNAM y Maestría en Lingüística Aplicada, CELE-UNAM. Diseñadora de materiales de lengua extranjera, traductora e investigadora titular en el Área de Lenguas y Culturas Extranjeras, UAM-Iztapalapa.

**Margaret Lee Zoreda.** Profesora-Investigadora Titular C de Inglés en el Depto. de Filosofía de la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, DF. Co-fundadora y actual Jefe del Área de Investigación en Lenguas y Culturas Extranjeras. Licenciatura en Letras Hispánicas, Mundelein College, Chicago. Maestría en Estudios Políticos, Governors State University, Illinois. 35 artículos nacionales e internacionales sobre la cultura anglófona, especialmente en la literatura y el cine; la educación superior y la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Integrante del consejo editorial de *Ometeca: Science and Humanities*, publicada por el Ometeca Institute, Rutgers University, New Jersey. E-mail: mlmz@xanum.uam.mx

**Margarita Elena Magaña Sánchez.** Profesora-investigadora, co-fundadora del Área de Análisis del Lenguaje como Medio Primario para la Comunicación del Departamento de Educación y Comunicación, Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochimilco, (1974). Maestría en Lingüística aplicada, Universidad Laval, Québec, P.Q. Ha diseñado y publicado libros de texto con objetivos específicos tanto de francés (UAM) como de inglés (McGraw-Hill); artículos y ensayos sobre educación y aprendizaje; didáctica de las lenguas extranjeras; lingüística y feminismo; artes plásticas (grupo Fwomajé de Martinica). E-mail: mmaga.cueyatl.uam.mx

**Luz María Reyna Malvárez Swain.** Profesora-investigadora de tiempo completo en la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, desde 1976. Pertenece al Área de Lenguas y Culturas Extranjeras, del Departamento de Filosofía. Realiza estudios de doctorado a distancia en la Universidad de Limoges, Francia. Intereses de investigación: texto literario como recursos didáctico en la enseñanza de francés lengua extranjera, con artículos publicados sobre el mismo. E-mail: luzm@xanum.uam.mx

**María Clotilde Rivera Ochoa.** Profesora-investigadora, Coordinadora del eje curricular de alemán, Lenguas Extranjeras, Departamento de Humanidades, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco. Licenciatura en Letras Modernas, Lengua y Literatura Alemanas. Cursó la maestría en Lingüística Aplicada en la UACPYP del CCH-UNAM con sede en el CELE-UNAM. Docente a partir de 1967. Sus diversas publicaciones se centran tanto en temas literarios como de adquisición de la lengua alemana como lengua extranjera.

**Mamoudou Si Diop.** Profesor-investigador, co-fundador del Área de Análisis del Lenguaje como Medio Primario para la Comunicación, Departamento de Educación y Comunicación, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco, (1975). Maestría en Lingüística Aplicada, Universidad Laval, Québec, P.Q. Ha publicado artículos y ensayos sobre educación y aprendizaje; la didáctica del francés, lengua extranjera; análisis de política lingüística en África Occidental. Actualmente es coordinador del Taller de Lenguas Extranjeras (TLE). E-mail: sidiop.cueyatl.uam.mx

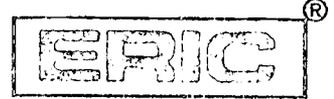
**Amalia Téllez Salazar.** Profesora-investigadora, co-fundadora del TLE; miembro del Área de Análisis del Lenguaje como Medio Primario para la Comunicación del Departamento de Educación y Comunicación, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco, (1988). Licenciatura en Francés, Escuela Normal Superior, Cd. de México. Desde 1990, junto con M.E.Magaña, cotidianamente experimenta e investiga sobre la optimización de la utilización de recursos físicos, emocionales e intelectuales para el aprendizaje, tema de varios artículos publicados. También ha publicado artículos sobre didáctica del francés, lengua extranjera.

**Javier Vivaldo Lima.** Profesor-investigador Titular C en el Departamento de Filosofía de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa. Miembro del Área de Investigación en Lenguas y Culturas Extranjeras de la propia Unidad Iztapalapa. Licenciatura en Psicología y Maestría en Psicología Educativa, UNAM. Ha publicado artículos a nivel nacional e internacional en relación a la investigación de variables asociadas al procesamiento de texto en inglés como lengua extranjera, así como una serie de libros de textos para la enseñanza de estrategias de lectura en inglés a nivel universitario.

Este libro se terminó de imprimir en agosto de 1997 en los talleres de Signum editores, calzada del Hueso 140, colonia Ex hacienda de Coapa, México DF. Se tiraron 500 ejemplares



U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION  
Office of Educational Research and Improvement (OERI)  
Educational Resources Information Center (ERIC)



REPRODUCTION RELEASE  
(Specific Document)

I. DOCUMENT IDENTIFICATION:

Title: <u>Actas de la IV Mesa Redonda sobre Investigación en Lenguas Extranjeras en la Universidad Autónoma Metropolitana 1996</u>	
Author(s): <u>Margaret Lee Zoreda, Mamoudou Si Diop, Javier Vivaldo Lima, editors</u>	
Corporate Source: <u>Universidad Autónoma Metropolitana Mexico City</u>	Publication Date: <u>Aug. 1997</u>

II. REPRODUCTION RELEASE:

In order to disseminate as widely as possible timely and significant materials of interest to the educational community, documents announced in the monthly abstract journal of the ERIC system, *Resources in Education* (RIE), are usually made available to users in microfiche, reproduced paper copy, and electronic/optical media, and sold through the ERIC Document Reproduction Service (EDRS) or other ERIC vendors. Credit is given to the source of each document, and, if reproduction release is granted, one of the following notices is affixed to the document.

If permission is granted to reproduce the identified document, please CHECK ONE of the following options and sign the release below.

Sample sticker to be affixed to document

Sample sticker to be affixed to document

Check here  
Permitting  
microfiche  
(4" x 6" film),  
paper copy,  
electronic, and  
optical media  
reproduction.

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)"

Level 1

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL IN OTHER THAN PAPER COPY HAS BEEN GRANTED BY

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)"

Level 2

or here  
Permitting  
reproduction  
in other than  
paper copy.

Sign Here, Please

Documents will be processed as indicated provided reproduction quality permits. If permission to reproduce is granted, but neither box is checked, documents will be processed at Level 1.

"I hereby grant to the Educational Resources Information Center (ERIC) nonexclusive permission to reproduce this document as indicated above. Reproduction from the ERIC microfiche or electronic/optical media by persons other than ERIC employees and its system contractors requires permission from the copyright holder. Exception is made for non-profit reproduction by libraries and other service agencies to satisfy information needs of educators in response to discrete inquiries."

Signature: <u>Jose Lema</u>	Position: <u>Dept. Head, Philosophy + Coordinator of Editorial Board that published Actas.</u>
Printed Name: <u>Dr. José Lema</u>	Organization: <u>Universidad Autónoma Metropolitana Tzotapalapa</u>
Address: <u>Av. Michoacán y Purísima Col. Vicentina 09340, México, DF</u> <u>MEXICO</u>	Telephone Number: <u>(525) 724-4778</u>
	Date: <u>Sept 18, 1997</u>

**III. DOCUMENT AVAILABILITY INFORMATION (FROM NON-ERIC SOURCE):**

If permission to reproduce is not granted to ERIC, or, if you wish ERIC to cite the availability of the document from another source, please provide the following information regarding the availability of the document. (ERIC will not announce a document unless it is publicly available, and a dependable source can be specified. Contributors should also be aware that ERIC selection criteria are significantly more stringent for documents that cannot be made available through EDRS.)

Publisher/Distributor:	
Address:	
Price Per Copy:	Quantity Price:

**IV. REFERRAL OF ERIC TO COPYRIGHT/REPRODUCTION RIGHTS HOLDER:**

If the right to grant reproduction release is held by someone other than the addressee, please provide the appropriate name and address:

Name and address of current copyright/reproduction rights holder:
Name:
Address:

**V. WHERE TO SEND THIS FORM:**

Send this form to the following ERIC Clearinghouse:
<i>Kathleen Marcos</i> ERIC Clearinghouse on Languages & Linguistics 1118 22nd Street NW Washington, D.C. 20037

If you are making an unsolicited contribution to ERIC, you may return this form (and the document being contributed) to:

ERIC Facility  
1301 Piccard Drive, Suite 300  
Rockville, Maryland 20850-4305  
Telephone: (301) 258-5500