

850

MEMORIAS DEL SEGUNDO
COLOQUIO DE
LENGUAS EXTRANJERAS

Vida Valero Borrás
Gabriela Cortés Sánchez
(compiladoras)

MEMORIAS DEL
SEGUNDO COLOQUIO
DE LENGUAS EXTRANJERAS

COLECCIÓN MEMORIAS

DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

Comité de árbitros externos

Mtra. Elvia Franco García

Centro de Idiomas Extranjeros, ENEP Acatlán, UNAM

Mtra. Mayte Estebaranz Mallén

Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras UNAM

Mtra. Ludmila Ortega Rangel

Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, UNAM

Mtra. Monique Vercamer D.

Centro de Lenguas

Dr. Fernando Castaños Euno

Instituto de Investigación en Ciencias Sociales

218484

CP. 2895074

✓ MEMORIAS DEL SEGUNDO COLOQUIO DE LENGUAS EXTRANJERAS

VIDA VALERO BORRÁS
GABRIELA CORTÉS SÁNCHEZ
(COMPILADORAS)



AZCAPOTZALCO

COSEI BIBLIOTECA

2895074

UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA
METROPOLITANA
Casa abierta al tiempo



2001

Rector General
Dr. José Luis Gázquez Mateos
Secretario General
Lic. Edmundo Jacobo Molina
Rectora de la Unidad Azcapotzalco
Mtra. Mónica de la Garza Malo
Secretario de la Unidad
Lic. Guillermo Ejea Mendoza
Director de la División de Ciencias Sociales y Humanidades
Mtro. Víctor M. Sosa Godínez
Jefa del Departamento de Humanidades
Lic. Gabriela Medina Wiechers
Coordinación de Difusión y Publicaciones de la División
de Ciencias Sociales y Humanidades
Lic. José Luis Zarazúa Vilchis

Primera edición, 2001
Los derechos de reproducción
de esta obra pertenecen a sus respectivos autores.
© Para la presente edición, Universidad Autónoma
Metropolitana-Azcapotzalco
ISBN 970-654-375-9
Depósito Legal
Derechos reservados conforme a la ley.
Se prohíbe la reproducción por cualquier medio sin el
consentimiento de los titulares de los derechos de las obras.

Este libro se terminó de imprimir en el mes de marzo del 2001 en
Ediciones y Gráficos Eón, S.A. de C.V., Av. México-Coyoacán 421,
03330 México D.F. Tel. 5604 7263. El tiro consta de 1 000 ejemplares, más
sobrantes de reposición.

División de Ciencias Sociales y Humanidades. UAM Azcapotzalco.
Av. San Pablo 180, Col. Reynosa Tamaulipas. Tel. y Fax: 53 18 91 09

Impreso en México
Printed in Mexico

Agradecimiento

*A las profesoras Gladys Novoa y
María Elena Madrigal por su
valiosa colaboración en la
organización del Segundo Coloquio
de Lenguas Extranjeras*

Contenido

Prólogo

13

Avance del proyecto de investigación
"Incremento del dominio de la lengua inglesa
utilizando las canciones de los *Beatles*"
en el Centro de Recursos de la UAM-A"

Vida Valero Borrás

Ma. Clotilde Rivera Ochoa

Ma. Eva López Lemus

15

Certificación: diferencias entre los sistemas
de evaluación Británico y Norteamericano

Francisco Roberto Rojas Caldelas

43

Evaluación de lenguas extranjeras

Jorge Arturo Huerta González

53

Tossed Salad vs. Melting Pot

Alejandra Sánchez Valencia

69

La importancia de la motivación
en el laboratorio de idiomas
Elizabeth Albine Mager Hois

79

Un enfoque para la preparación del examen TOEFL
en el contexto universitario

María Virginia Appiani Mercau

Javier Vivaldo Lima

Teresita del Rosario Caballero Robles

María Teresa Flores Revilla

91

Educación e interculturalidad
en la clase de lengua extranjera

Rosella Bergamaschi Iandolo

99

¿Cómo entendemos la competencia pragmática?

Angela Janes

111

El significado del silencio como
un valor cultural en la clase de lenguas extranjeras

Gabriela Cortés Sánchez

121

Una mirada personal sobre los espacios
interculturales en la enseñanza del inglés
como lengua extranjera

Margaret Lee Zoreda

145

Prólogo

*Gabriela Cortés Sánchez
Vida Valero Borrás*

LA INVESTIGACIÓN es una actividad básica para la actualización en el área de Lenguas Extranjeras, ya que por medio de ella, la enseñanza y el aprendizaje en esta disciplina pueden ser modificados en aras de lograr una evolución constante que beneficie, no sólo el aspecto académico, sino también la difusión de conocimiento y la investigación.

La Coordinación de Lenguas Extranjeras y el Grupo de Investigación en Lingüística Aplicada de la Universidad Autónoma Metropolitana de Azcapotzalco presenta en este ejemplar, algunos de los trabajos que formaron parte del "2o Coloquio de Lenguas Extranjeras" que se llevó a cabo en septiembre de 1999 en el campus Azcapotzalco. Las líneas de investigación presentadas fueron las siguientes:

1. El autoaprendizaje en Lenguas Extranjeras
2. Evaluación del Aprendizaje en Lenguas Extranjeras
3. Aspectos Interculturales en el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras

Los participantes de este Coloquio fueron las tres unidades de la UAM, el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la UNAM de C.U. y Acatlán, y el Instituto Goethe.

La riqueza de propuestas y experiencias vertidas en el Coloquio amerita la publicación de los trabajos que aquí presentamos. Asimismo, la diversidad en la formación de los ponentes tuvo incidencia en la variedad de los temas que fueron seleccionados para formar parte de este volumen, por supuesto todos ellos ligados a una área interdisciplinaria como es la Lingüística Aplicada.

Con estas memorias deseamos ir más allá de ofrecer el testimonio de un foro de reflexión. Es nuestra aspiración que este material se constituya en fuente de consulta para los profesores de L. E., especialistas e investigadores y todos aquellos interesados en el avance y evolución en la enseñanza de Lenguas Extranjeras.

Por último, deseamos agradecer a todas y cada una de las personas e instituciones participantes, quienes con su presencia y aportaciones hicieron posible esta primera publicación de las "Memorias del 2o Coloquio de Lenguas Extranjeras". Con su compromiso nos estimulan a seguir aportando nuestro mejor esfuerzo para difundir las investigaciones de todos aquellos especialistas que generan y hacen florecer el conocimiento en Lenguas Extranjeras.

Avance del proyecto de investigación
"Incremento del dominio de la lengua
inglesa utilizando las canciones de los
Beatles" en el Centro de Recursos de la
UAM-A"

Vida Valero Borrás
Ma. Clotilde Rivera Ochoa
Ma. Eva López Lemus

INTRODUCCIÓN

EN EL 2º FORO DE ENSEÑANZA e Investigación en Lenguas Extranjeras y Culturas Extranjeras que se llevó a cabo en la UAM-I en septiembre de 1998, expusimos los pasos que consideramos adecuados para llevar a cabo nuestra primera experiencia en la investigación de la adquisición de una lengua extranjera utilizando los medios que ofrece nuestro Centro de Recursos.

Describiremos brevemente este proyecto de carácter exploratorio, el cual está dividido en tres partes: papel del asesor, descripción del proyecto de investigación "Incremento del dominio de la lengua inglesa utilizando las canciones de los *Beatles*", y la experiencia personal adquirida a través de la utilización de las canciones de los *Beatles* en el salón de clase.

En cuanto al papel del asesor, éste debe tratar de evitar dar una información digerida, repetir lo que el usuario ya sabe, forzarlo a seguir una ruta, limitar su aprendizaje, dejar que persistan los errores y tratarlo como un cliente. Posteriormente, se realizarán asesorías en las cuales el objetivo final será que el usuario determine su propio ritmo de aprendizaje y recurra a su asesor en cuanto surjan dudas.

El proyecto plantea siete preguntas de investigación enfocadas al incremento del conocimiento de la lengua inglesa y del dominio de las habilidades lingüísticas de esa lengua; sobre la motivación interna, el papel de las asesorías, la relación entre memoria musical y memoria cognitiva y sobre la manifestación de la expresión corporal.

Para cada una de las preguntas expusimos su hipótesis correspondiente, se puede decir que, en forma general, las planteamos positivamente. El proyecto también contempla diez objetivos, uno general y nueve específicos.

Entre las seis justificaciones del proyecto destacan:

- a) El vivenciar el proyecto como “usuaria” permitirá conocer el sistema de autoacceso desde otro punto de vista, y
- b) El aprender viéndolo como un placer permitirá un equilibrio emocional en el desempeño académico.

En esta ocasión hablaremos sobre algunos de los pasos de la investigación que plantea el proyecto y que ya se han llevado a cabo:

- 1) Perfil del alumno
- 2) Diseño del plan de trabajo
- 3) Pre-test
- 4) Realización y registro continuo del plan de trabajo
- 5) Post-test

PERFIL DEL ALUMNO (USUARIA)

Profesora de alemán con años de experiencia en la enseñanza de dicho idioma. En un principio pensábamos que su manejo del inglés era básico, aún cuando podía leer textos de lingüística aplicada en inglés con la experiencia adquirida en sus estudios de maestría, o sea que su nivel de comprensión de lectura debería ser intermedio. No sucedía lo mismo en cuanto a las habilidades auditivas, orales, de escritura y en cuanto a las estructuras gramaticales.

PLAN DE TRABAJO Y PRE-TESTS

Nos propusimos que firmara su contrato de aprendizaje; en la siguiente sesión se le aplicó un examen de ubicación general para conocer el nivel de manejo del idioma. Posteriormente, se le aplicó otro examen de ubicación específico de comprensión auditiva, vocabulario, gramática y de escritura, basado en algunas de las canciones de los *Beatles*. En otra sesión se le pidió que expusiera en 5 minutos el siguiente tópico "*Talk about your love for the Beatles songs*", dicha plática fue grabada para posteriormente poderla comparar al término del plan de trabajo. En esa misma sesión se le pidió que escribiera en inglés, en más o menos 150 palabras, la siguiente instrucción "*Write why you like to dance and where you learned it*". Los resultados de estos exámenes de diagnóstico colocaron por debajo nuestra apreciación del nivel del idioma de la usuaria, puesto que el examen de ubicación general demostró que su nivel es intermedio, lo mismo sucedió con el examen específico. Su manejo del idioma, tanto oral como escrito, refleja también un nivel mayor del que se esperaba, aunque existe la interferencia del idioma alemán; también se observó que el estilo es pobre, puesto que las estructuras discursivas son simples (los pre-tests forman parte de los anexos).

La usuaria, lo primero que se planteó a sí misma fueron las preguntas “¿Qué quiero aprender en el Centro de Recursos?” y “¿Cómo lo quiero aprender?”

Debido a que en nuestra unidad sólo se enseñan tres lenguas extranjeras: alemán, francés e inglés, optó por esta última porque en el caso del alemán ella tendría que desempeñar los tres papeles de esta investigación (quien evaluara, quien asesorara y quien aprendiera), por consiguiente descartó esa posibilidad.

En el caso de la lengua francesa sus conocimientos son nulos y quizá hubiese sido más sencillo apreciar sus logros, pero como en el aprendizaje autónomo los intereses, las necesidades y los gustos del usuario son determinantes, se dejó llevar principalmente por sus gustos, ya que por el momento no tiene una necesidad inmediata que le exija el dominio de una lengua extranjera y así, se decidió por la lengua inglesa. Una vez determinado “el qué” en general o sea, el inglés, tenía que especificar con qué propósito y decidió que fuera el de comprender lo que escucha y lo que lee. Para el primer propósito le agradó mucho la idea de comprender las canciones de los *Beatles* y para el segundo leer tres obras de Shakespeare.

Para especificar “el cómo” quería aprender, consideró que lo adecuado sería escuchando las canciones de los *Beatles* y leyendo los textos de las mismas para comprenderlas, pero iba a ser imposible que se quedara tranquila haciendo esta tarea, por lo tanto anexó el cantar las canciones, aunque su propósito principal no fuera la expresión oral, o sea, la articulación de la lengua inglesa. Para ella sería mucho más imperativo bailarlas, por lo tanto “el cómo” lo especificó: “Aprender inglés, escuchando, cantando y bailando las canciones de los *Beatles*”.

Firmó sus contratos de aprendizaje y de servicios de nuestro Centro de Recursos. Para el de aprendizaje fue necesario que ella misma decidiera los pasos que iba a seguir. A grandes rasgos su plan lo elaboró de la forma siguiente:

1. Escuchar las canciones sin texto para familiarizarse con ellas.
2. Leer los textos de éstas y anotar todas sus dudas.
3. Tener una asesoría para aclararlas.
4. Escuchar las canciones con sus textos a la mano y tratar de cantarlas.
5. Escuchar, bailar y cantar las canciones que ella seleccionara.
6. Realizar post-test.

PASOS SEGUIDOS POR LA USUARIA

La usuaria llevó a cabo los siguientes pasos para lograr la 1a. parte de este estudio exploratorio. (De aquí en adelante la usuaria tomará la palabra).

PRIMER PASO

"Cuando realicé un examen de diagnóstico, me enfrenté con el texto de una canción de los *Beatles* que no recordaba y me percaté que en realidad yo no era una fanática de los *Beatles*, pues nunca hice un seguimiento de su carrera artística; más bien, yo era fanática de las fiestas y por lo tanto sus canciones tuvieron presencia en mi vida sólo en ese contexto, bailando.

"El examen de ubicación de inglés que actualmente se aplica en Lenguas Extranjeras también funcionó como instrumento para medir mi nivel. Cuando lo respondí fue necesario que mi memoria, a larguísimo plazo (40 o 45 años atrás), funcionara, puesto que todas las estructuras que me preguntaban las había aprendido entre los 10 y 15 años de edad, en un sistema tradicional impositivo y totalmente represivo, sin embargo los conocimientos aún están en mi cabeza".

SEGUNDO PASO

“Al abrir el cajón de los casetes de canciones para seleccionar los que quería escuchar, me engolosiné y pensé: ‘Terminando este proyecto quiero escuchar todas estas canciones’. Seleccioné seis casetes:

Núm. 30	<i>The Beatles (Anthology)</i>
32	<i>The Beatles</i>
36	<i>Hard Day's night The Beatles</i>
42	<i>The Beatles in Magical Mistry Tour</i>
43	<i>Beatles for sale</i>
44	<i>With the Beatles</i>

“Este material lo escuché en cuatro sesiones:

26 julio	90 minutos
27 julio	30 minutos
28 julio	60 minutos
29 julio	60 minutos
	Total 4 horas

“Opté por escucharlos en una grabadora estereofónica portátil para poner el volumen similar al de una fiesta.

“Conforme escuchaba, hacía anotaciones y me ponía a bailar cuando se me ocurría. Me di cuenta que algunas letras eran claras y sencillas pero otras no las entendía. Me llamaron la atención algunos fonemas ya olvidados como [th], [r] y [a] (a, o, e); registré mis distractores físicos: sueño, hambre y cansancio, pero también mis estados de ánimo: estar contenta, relajada en algunas ocasiones, motivada para bailar y hacer planes para bailar las canciones con otros compañeros. También pude detectar las deficiencias de las grabaciones y del aparato.

"Después de este primer contacto con el objeto de aprendizaje, decidí, junto con mis asesoras, seleccionar el material con el que iba a trabajar más profundamente y realicé nuevamente este paso sólo con los siguientes casetes:

42	<i>The Beatles in Magical Mystery Tour</i>
43	<i>Beatles for sale</i>
44	<i>With the Beatles</i>

"Esta segunda audición la realicé el 30 de agosto en 2 horas, en una grabadora interactiva, para percibir mejor la letra y poder detener o retroceder la grabación con más facilidad.

"Nuevamente hice mis anotaciones. En un principio quise ir anotando todo aquello que entendía, pero me di cuenta que la habilidad de escribir no me interesaba y al hacerlo iba perdiendo el gusto de escuchar.

"En esta ocasión ya no podía bailar y me limité a llevar el ritmo con los pies, las manos y la cabeza, aunque con ésta última se me dificultaba porque los audífonos me estorbaban. Me agradó mucho cantar las partes que me sabía y en un momento me di cuenta que mi voz se había afinado, habilidad no prevista y eso me causó satisfacción. Con los audífonos puede escuchar ciertos instrumentos que no había apreciado con la grabadora portátil. El lugar también era diferente, mucho más agradable que la sala de video, más amplio, por las ventanas se veían los árboles. Todo el ambiente hizo que las dos horas pasaran muy rápido".

TERCER PASO

"La lectura de las letras de las canciones la realicé en 3 sesiones:

31 agosto	1 hora
1 septiembre	1 hora
2 septiembre	2 1/2 horas
	Total 4 1/2 horas

“Sólo trabajé con el texto de 24 canciones incluidas en los casetes:

43	<i>Beatles for sale</i>
44	<i>With the Beatles</i>

“Durante este tiempo leí detenidamente las letras, busqué las palabras desconocidas y las que no estaba segura de su significado. Anoté aquellas expresiones que no comprendía, a pesar de conocer el significado de cada una de las palabras. También hice una lista de aquellas estructuras gramaticales que yo hubiera armado de manera diferente”.

CUARTO PASO

“El 3 de septiembre tuve una asesoría que duró 1 hora, en ella se me aclararon las dudas sobre:

- El vocabulario que no encontré en el diccionario como: “*commgo*”, “*diddle*”, “*babe*” y “*juke box*”.
- Dieciocho (18) expresiones que no comprendía su significado:
It's got a back beat; It's got to be rock; Any old way; And in the mood they take a mambo; Gonna get my baby back home; I said yeh now; It won't be long; All I gotta do; Since she's been gone I wonder what to talk to me; Little child, won't you dance with me?; Tou didn't stop to make me feel better by learning me a card or a letter; The juke box blows a fuse; Glow-worm, Darts like a spinning top; Hold me right;

You really got a hold on me; I see no use in wond'ring why; Oh, you're giving me the same old line.

- c) La construcción de diez (10) estructuras gramaticales:

When you gave nice no reply; They said you were no home; To me is that a modern rock and roll music; Go get to hear them play a tango; Ain't; And I'll send all my loving to you; It's a rocking little record; I want my jockey to play; Don't wanna kiss you but I need to; And all I want you to do.

"Aunque la entrevista se llevó a cabo en su mayor parte en inglés, hubo la necesidad de utilizar el español para la mejor comprensión de algunas expresiones".

QUINTO PASO

"Una vez resueltas todas mis dudas realicé el 5o. paso en una sesión el 8 de septiembre con duración de 110 minutos, escuché las canciones en la grabadora interactiva, con sus textos a la mano y traté de cantarlas, tuve problemas con aquellas canciones que eran rápidas, pues no lograba la velocidad del original y en esos momentos la interferencia de la fonética de mi lengua materna, español, era mayor.

"Otro problema que se me presentó, en este paso, fue que los textos no incluían algunas repeticiones de las estrofas y éstas a su vez tenían cambios que no lograba entender, esto causó que varias veces me perdiera.

"Pude observar que algunas letras repetían mucho una o dos frases, pero me molestaban porque esta repetición no era mecánica.

"Después de la sesión escogí solo el casete núm. 43 *Beatles for sale*, para realizar el siguiente paso, porque en este casete se incluía

la pieza que más me había gustado cantar "*Mr. Moonlight*" y el rock más rápido para bailar "*Rock and roll music*".

"Del casete núm. 44 *With the Beatles*, seleccioné la canción "*Till there was you*" no para cantarla ni bailarla sino para declamarla como poema, aspecto que no estaba contemplado en el plan de trabajo".

SEXTO PASO

"Para realizar este paso utilicé nuevamente la sala de video y la grabadora portátil estereofónica. Bailé las piezas lentas con el texto en la mano y las cantaba simultáneamente. Las piezas rápidas sólo las bailé, no me preocupé por cantarlas, pues las letras quedaron integradas al ritmo de la melodía".

SÉPTIMO PASO

A continuación se presentan los resultados de los post-tests aplicados a la usuaria después de que hubo completado los seis pasos anteriores:

El examen de comprensión auditiva mostró lo siguiente:

Las preguntas fueron contestadas correctamente y sin muchos titubeos, lo que significa que la comprensión auditiva es buena. La producción oral denota, aún, interferencia del idioma que maneja la usuaria, o sea, el alemán: uso de expresiones como "*sss*" y traducción (traslación) de palabras del alemán al inglés. No hubo problema alguno en la sección gramatical. En cambio sí se presentó alguna dificultad al escuchar el tiempo futuro con "*will*", usando su contracción "*'ll*" y la "*s*" en la conjugación de los verbos en presente simple, en tercera persona del singular.

El examen de comprensión de lectura lo presentó la usuaria en forma muy irregular (ver las anotaciones que ella misma hizo en el

examen, del tiempo que dedicó a cada parte). Cada vez que la usuaria tenía oportunidad de dedicarle tiempo lo hacía, así hasta terminar con el texto y realizar los ejercicios posteriores.

El ejercicio que verificaba la comprensión de lectura, por medio de enunciados que tenían que ser respondidos con verdadero (V) o falso (F), indica dudas en la lectura, probablemente debido a expresiones idiomáticas o bien, por la continua interrupción en la misma.

Los resultados del ejercicio de manejo de gramática (usos del artículo definido "the") son totalmente correctos. Muestran que la usuaria comprende perfectamente instrucciones de un texto gramatical y sabe poner en práctica las reglas aprendidas.

El estudio exploratorio continúa y por lo tanto, se seguirá con pasos similares a los que se explican en esta ponencia para llegar a conclusiones que prueben o refuten las hipótesis planteadas.

(Los post-tests originales forman parte también de los anexos)

Materiales

Textos:

- "With the Beatles"
- "Yellow Submarine"
- "I want to hold your hand"

Casetes:

- *The Beatles (Anthology)*
- *The Beatles*
- *Hard Day's night. The Beatles*
- *Beatles for sale*
- *With the Beatles*

BIBLIOGRAFÍA SELECTA DE INFORMACIÓN
SOBRE CENTROS DE AUTO ACCESO Y ASESORÍA

- Davis, P. & Rinvolucrí, R., *The confidence Book*, Longman, 1990.
- Dickinson, L., *Self-Instruction in Language Learning*, CUP, 1987.
- Edge, J., *Mistakes and Correction*, Longman, 1989.
- Ellis, G. & Sinclair, B., *Learning to Learn English*, CUP, 1989.
- Rowntree, D., *Teaching Through Self-Instruction*.
- Sheerin, S., *Self-Access*, CUP, 1989.
- Skehan, P., *Individual Differences in SLLE*, Arnold, 1989.
- Thorpe, M., "Counselling and learner progress", In *Evaluating Open and Distance Learning*, Longman, 1988, pp. 89-109.
- Wenden, A., *Learner Strategies for Learner Autonomy*.

Anexo 1

Pre-tests

División	Ciencias Sociales y Humanidades - Sección de Lenguas Extranjeras
Proyecto	Un primer intento
Profesores	Vida Valero Borrás, María Cleotilde Rivera, Eva Lemus
Trimestre	99-0

ENGLISH PLACEMENT TEST

- I. Escribe todas las palabras que te sepas en inglés, (1 minuto).
- II. Contesta las preguntas que tu asesor te hará.
- III. Las oraciones a continuación pueden ser verdaderas o falsas. Si son verdaderas, anota T (true); si son falsas, anota F (false).
 - a) Your name is Julia.
 - b) It's 6 o'clock.
 - c) We must keep quiet at hospitals.
 - d) Your name is Cleotilde, isn't it?
 - e) We hadn't seen each other before.
 - f) We put on our overcoats when we go swimming
- IV. Escribe la conjugación correcta para cada uno de los verbos en paréntesis, según se te indique.

PRESENTE SIMPLE.

- a) You say (to say) yes, I say (to say) no.
- b) I do'n't want (not/to want) sound complaining.

FUTURO SIMPLE.

- c) I 'll bug (will/to rain), so I will follow (will/to follow) the sun.

PRESENTE PERFECTO/ PRESENTE SIMPLE.

But tomorrow may (may/to rain), so I will follow (will/to follow) the sun.

PRESENTE PERFECTO/ PERFECTO SIMPLE

- e) if she has gone (to have/to go) I can't go (not/can/to go) on

GERUNDIO

With a couple of kids running (to run) in the yard.

CONDICIONAL

- g) I would remember (would/to remember) all the things we planned.

CONDICIONAL

What would say (you/ would/to say) if I (to sing) out of tune?

ENGLISH PLACEMENT TEST-BEATLES

- V. Observa cuidadosamente la siguiente canción de los *Beatles*. Después, completa la tabla colocando cada palabra de la canción en el lugar que le corresponda, de acuerdo con su uso gramatical

FOR NO ONE

Your day breaks,
Your mind aches,
You find that all her words of kindness linger on
When she no longer needs you.

She wakes up,
She makes up,
She takes her time and doesn't feel she has to hurry

She no longer needs you.
and in her eyes you see nothing,
No sign of love behind the tears cried for no one,
A love that should have lasted years.

You want her,
You need her,
And yet you don't believe her when she says her love is dead
You think she needs you.

And in her eyes you see nothing
No sign of love behind the tears cried for no one,
A love that should have lasted years.

You stay home,
She goes out,
She says that long ago she knew someone;

But now he's gone
She doesn't need him.

Your day brakes,
Your mind aches,
There will be times when all the things you
said will fill your head
You won't forget her.

And in her eyes you see nothing
No sign of love behind the tears cried for no one,
A love that should have lasted years

<i>Pronombres personales</i>	<i>Pronombres objetivos</i>	<i>Pronombres posesivos</i>	<i>Pronombres indefinidos</i>

<i>Adjetivos posesivos</i>	<i>Adjetivos</i>	<i>Adverbios</i>	<i>Sustantivos</i>

AVANCE DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN "INCREMENTO DEL DOMINIO DE LA LENGUA INGLESA...

<i>Preposiciones</i>	<i>Presente simple</i>	<i>Pasado simple</i>	<i>Presente perfecto</i>

<i>Verbos modales</i>	<i>Voz pasiva</i>	<i>Futuro simple</i>

UAM-A
COORDINACIÓN DE LENGUAS EXTRANJERAS

1 _____	31 _____	61 _____	82 _____
2 _____	32 _____	62 _____	83 _____
3 _____	33 _____	63 _____	84 _____
4 _____	34 _____	64 _____	85 _____
5 _____	35 _____	65 _____	86 _____
6 _____	36 _____	66 _____	87 _____
7 _____	37 _____	67 _____	88 _____
8 _____	38 _____	68 _____	89 _____
9 _____	39 _____	69 _____	90 _____
10 _____	40 _____	70 _____	
11 _____	41 _____	71 _____	
12 _____	42 _____	72 _____	
13 _____	43 _____	73 _____	
14 _____	44 _____	74 _____	
15 _____	45 _____	75 _____	
16 _____	46 _____	76 _____	
17 _____	47 _____	77 _____	
18 _____	48 _____	78 _____	
19 _____	49 _____	79 _____	
20 _____	50 _____	80 _____	
21 _____	51 _____	81 _____	
22 _____	52 _____		
23 _____	53 _____		
24 _____	54 _____		
25 _____	55 _____	Alumno _____	
26 _____	56 _____	División y carrera _____	
27 _____	57 _____	Núm. de matrícula _____	
28 _____	58 _____	Núm. de aciertos _____	
29 _____	59 _____	Nivel _____	
30 _____	60 _____	Fecha _____	

EXAMEN DE DIAGNÓSTICO

Parte del proyecto de investigación "Aprender inglés escuchando, cantando y bailando las canciones de los beatles".

Writing: "Write why yoy like to dance and where yoy learned".
(150 words.)

To dance is a human activity and I feel the dance like a natural expresion. When I was a child I liked to see to dance, the native dancer in my city "los danzantes" and I tried to dance like them but socialy that was no good for a girl. My mother wanted that her tree daugthers learned to dance the classic and spanier dances, that was very common in my childhood. I didn't dance good but no mater I liked to do that. I have two cousins, they dance very fine one dances classic and the other spanier and I allways saw theirs festivals. When I was 12 years old I learned to dance rock and roll and every weekend I could practice in the parties of my oldest sister. It was very normal that the young people organized the "tardeadas". But when I was 18 we didn't dance any more in the house of any friend or (pariente) we used to dance in the discotecs and I liked to dance the Beatles musik and the musik of other groups of this time. Actually I learn to dance the musik of my parents like danzón, and the musik of my oldest sister like cha cha chá and mambo. Now I want learn to dance the musik of the young people: tropical and the tecno, also I want le: to dance the huapango.

Anexo 2

Post-tests

Proyecto	Un primer intento
Profesores	Vida Valero Borrás, María Cleotilde Rivera, Eva Lemus
1a. etapa	Primer examen de comprensión auditiva

HOJA DE RESPUESTAS

I.

- a) It's over
- b) It's the end
- a) I understand your point of view, but I'll stick with my idea
- b) I don't agree with you, but I respect your opinion
- a) I am not sure about making a decision
- b) I have questions about something
- 4.
- 5.
- 6.

II This section is intended to check grammar

- 7.
- 8.
- 9.
- 10.

III. Repeat everything you listen to from this part of the song "devil in her heart"

11.

IV. Say if the statements are true or false.

12. The Beatles use the expression "Darling when you're near, mmm", is it used in "Eight Day's a Week"

13. There is a song by The Beatles called "Mrs. Moonlight"

14. The opposite of "I'm a loser" is "I'm a winner"

a)

15. "She thinks of him" is the same as saying "H's in her mind"

a)

16. If "She's dressed in black". She's sad

a)

17. In the expressions "My tears are falling LIKE rain from the sky" and "Darts LIKE a spinning top" LIKE is not used in the same way

a)

V. Try to make up a sentence following the pattern in each expression you will hear

18. Tell me that you love me

A)

B)

C)

19. She'll never hurt me

A)

B)

C)

20. She's got a crazy partner

A)

B)

Proyecto	Un primer intento
Profesores	Vida Valero Borrás, María Cleotilde Rivera, Eva Lemus
1a. etapa	Primer examen de comprensión auditiva

OBSERVACIONES

I.

1. a) User had questions about the meaning
2. a) User observed not much hesitation in deciding correct one.
3. b)
- 4.
5. User expresses her ideas completely, but using expressions from German language.
- 6.

II.

- 7.
- 8.
- 9.
- 10.

III.

11. User found this section a little difficult; she's not used to listen a text word by word. However, when she was given the text she could even notice that she had missed listening future contractions and adding "s" to words.

IV.

- 12.
- 13.
- 14.
15. User said it wasn't a difficult section.
- 16.
- 17.

V.

18.

19. User handled exercise correctly.

Proyecto	Un primer intento
Profesores	Eva Lemus
1a. etapa	Examen de comprensión auditiva

20.

El examen auditivo que presentó la usuaria Ma. Cleotilde Rivera mostró los resultados siguientes: las preguntas fueron contestadas correctamente y sin muchos titubeos. La producción oral denota interferencia del idioma que la usuaria maneja, alemán; uso de expresiones como "sss", y traducción de palabras del alemán al inglés. No hubo problema alguno en la sección gramatical. Sí se presentó algo de dificultad al escuchar el tiempo futuro con "will", usando su contracción "ll", y la "s" en la conjugación de los verbos en tercera persona del singular, en el presente simple.

READING 2

16-year-old Cecile is listening to her latest buy: a pop record. The sound of Hey Jude fills the room.

Enter Cecile's father, 42, who starts humming the song.

Cecile: Wow, Dad, you know this song?

Father: Sure I know it! it's a golden oldie.

Cecile: Come on, Dad! Golden oldies are boring. This song's great!

Question: Who sang that oldie? Answer: You guessed it - The

Beatles. A lot of The Beatles' songs still sound fresh, original and highly individual. This may explain why the past two generations have grown up with their songs. What's more, to the minds of some, there has not been a group since which can match The Beatles' talent and success. On the occasion of the re-launching of some of The

Beatles songs, together with some new ones, it may be a good time to look back on their success and consider how it came about.

The Beatles started their career in

Liverpool, England, at a jazz club called "The Cavern". In those days, people were used to the sound of such stars as Chuck Berry and Little Richard. The four boys grew up with their music: rock-and-roll. The Beatles were one of many groups in Liverpool who were trying to produce a more striking sound. This they did with only some success.

However, despite the modest quality of their music at that stage, the boys were enthusiastic and individual and their image appealed to their youthful audiences. Brian

Epstein, a record executive, was quick to realize this. He introduced them to record producer George Martin and the

group hit it big with She Loves You, which became an instant success-a surprise to The Beatles as much as anyone else.

'We started out just players, fighting to make something of ourselves-it was the only way out of the factory. No one thought we were musicians until The Sunday Times wrote about us. We didn't understand what this "cadence" stuff was about...'

Ringo Starr (2/23/81)

It was thus, through a well-timed mixture of novelty, individuality and highly skilful marketing and publicity strategies that the greatest phenomenon in pop music emerged.

For a large part of the 60s, The Beatles were possibly the most famous men in the world. Their domination of the music scene from

1963 to 1967 was complete. In 1963, The Beatles came to America and took it by storm.

The response of the American public was immediate. They gave

several concerts, all sell-outs. To anyone over 10 and up to 30, the word 'Beatles' meant song and performance.

Even more, it meant lifestyle, dress,

attitude and, of course, hair. In the years between 1963 and 1969, they released a dozen albums, of varying merit, the majority of the songs having been written by

Lennon and McCartney. Their standards improved considerably as they matured both as musicians and as individuals.

In the years between 1967 and

1969, however, things began to change. Their manager,

considered by many as the driving force behind the group, died; their personal interest diversified and so they began to grow apart. Whatever the reasons for their retirement and a group from the business, it marked the end of an era, but the sound of their music has lingered on.

Task 8a Mark the statements True (T) or False (F) according to the passage. Think carefully about the reference items of the sentences before making your choice.

Task 8b Correct all false statements and turn them into true ones, according to the passage.

1. The author assumes the reader has guessed the name of a song.
2. Cecile's listening to her latest buy and *Hey Jude* is being played too.
3. *Hey Jude*, like all golden oldies, is boring.
4. Now is a good time to consider how the re-launching of The Beatles' songs came about.
5. John George, Paul and Ringo grew up to the sound of rock-and-roll.
6. For The Beatles, fighting was the way out of the factory.
7. Famous men dominated the music scene in the mid-sixties.
8. Brian Epstein and the group began to grow apart because their interests diversifies.

SKILL: THE DEFINITE ARTICLE

The definite article is used:

A. when describing something specific:

E.g. the box on the chair; the man on the corner; the house next door.

- B. because the word or idea has been mentioned before:
E.g. I saw a dog chasing a man. When the man stopped, the dog bit him.
- C. when referring to something unique:
E.g. the 1960s; the Can-Can; the Beatles; the world.
- D. to describe a universal or collective category:
E.g. The snake is a reptile. The car is a symbol of progress.
the field of music; the people.
- E. in superlatives:
E.g. the best; the greatest; the most desirable.

Look at the following uses of the definite article in the context of the passage and decide which category they belong to.

<i>Example</i>	<i>A</i>	<i>B</i>	<i>C</i>	<i>D</i>	<i>E</i>
II.14-15 'The Beatles'			X		
II.17-18 'The past two generations'				X	
I.20 'The minds of some'				X	
II.23-24 'The occasion of the relaunching'				X	
I.42 'The boys'			X		
II.64-65 'The greatest phenomenon in pop music'					X
II.69-70 'The music scene'				X	
II.73-74 'The american public'			X		
I.84 'The songs'			X		

Proyecto	Un primer intento
Profesores	Eva Lemus
1a. etapa	Primer examen de lectura de comprensión

El examen de lectura de comprensión se presentó en una forma muy irregular. Cada vez que la usuaria, Ma. Cleotilde Rivera, tuvo oportunidad de dedicarle tiempo avanzó. Así hasta terminar con el texto y realizar los ejercicios posteriores.

El ejercicio que verificaba la comprensión de lectura por medio de enunciados Verdaderos o Falsos, indica dudas en la lectura, probablemente debido a expresiones idiomáticas o bien, por la continua interrupción en su lectura.

Los resultados en el ejercicio del manejo de gramática (usos del artículo indefinido "*the*") son totalmente correctos. Muestran que la usuaria comprende perfectamente instrucciones de un texto gramatical y sabe poner en práctica las reglas aprendidas.

Certificación: diferencias entre los sistemas de evaluación Británico y Norteamericano

Francisco Roberto Rojas Caldelas

INTRODUCCIÓN

LA PRESENTE investigación describe y analiza diferencias entre los exámenes de certificación de dos escuelas de evaluación de la lengua inglesa, la británica y la norteamericana, a partir de la construcción de su marco teórico y de las tradiciones educativas que las sustentan.

Se abordan puntos controversiales como la identificación del error y la tipología de errores que se genera a través de este concepto de evaluación, como una propuesta de competencia del desarrollo del sistema lingüístico, y sus implicaciones y consecuencias dentro de los cursos de lenguas extranjeras.

Se analizan paralelamente otros factores que influyen en la elaboración de este tipo de exámenes, como son: la dicotomía entre lo real y lo académico, su industrialización y sus valores agregados.

Como punto de partida, se considera que los exámenes de certificación no miden el conocimiento general, sino habilidades específicas; muestran qué tan capaz es una persona en una área específica; revelan si una persona está preparada para una educa-

ción superior, como el seguir un curso dentro de una universidad o un tipo de entrenamiento especializado; indican si una persona está capacitada para realizar un trabajo en particular y su preocupación versa sobre un desempeño en el futuro, más que en evaluar logros pasados [Heaton, 1997; Henning, 1987].

MARCO TEÓRICO

La certificación de los exámenes de los sistemas de evaluación británico y norteamericano se apoyan en dos hipótesis. La primera, es la Hipótesis Divisible de la Competencia, en la que se menciona que la lengua puede ser dividida en componentes y habilidades separadas. Los componentes pueden ser la fonología, la sintaxis y el léxico, entre otros. Las habilidades son la comprensión auditiva, la producción oral, la comprensión de lectura y la producción escrita. Esta hipótesis es representativa de la escuela atomista británica y el examen de certificación de dominio (*proficiency exam*) es el más popular [Oller, 1979].

La segunda hipótesis se refiere a que el dominio del lenguaje, entendido como un todo, puede ser funcionalmente unitario, y es una herencia del concepto del factor general de inteligencia desarrollado por Spearman, quien desarrolló una serie de técnicas con el propósito de examinarlo. Este concepto recibió posturas a favor y en contra, ya que el constructo de inteligencia no ha sido completamente definido. En esta tendencia se encuentra el *Test of English as a Foreign Language* (TOEFL), que es el examen de certificación más popular en América y el más representativo de la escuela norteamericana de evaluación.

ESTRUCTURA DE LOS EXÁMENES

En la Gran Bretaña, la estructura de su examen de certificación sigue una línea representativa-propositiva. Es representativa porque refleja la práctica del aprendizaje. Siguiendo el sistema de enseñanza, el alumno muestra lo que puede hacer con su conocimiento del sistema lingüístico de la lengua meta. Es propositiva porque impone una tarea del mundo real en la que el estudiante pone en práctica lo que ha aprendido; haciendo énfasis en la efectividad de la comunicación, en la que debe mostrar sus competencias pragmáticas de comprensión de lectura y de producción escrita [Madsen, 1983].

Por su parte, la propuesta estadounidense, por lo general, sigue una estructura rígida y en extremo detallada que permite una interpretación racional y comprensible, que puede obtenerse de sus resultados. Su propuesta de evaluación de dominio del sistema lingüístico radica en la identificación de error en los reactivos del examen, que son más integrativos y cuyos distractores se vuelven más complejos. Sin embargo, los errores, encapsulados dentro del límite de la oración, tienen una función más sintáctica que funcional.

Para su sustento teórico, el sistema de certificación norteamericano se basa en el conocimiento de la gramática inconsciente del nativo hablante y en su capacidad de detección de las formas agramaticales y gramaticalmente correctas; pero, ante la imposibilidad didáctica de transmitir el conocimiento implícito, realizan una propuesta en la que la identificación del error se divide en 10 áreas de posibles problemas. Estos errores se presentan dentro de un reactivo con tres distractores y el alumno tiene que identificar una serie de funciones y señales, y fragmentar cada parte de la oración en cláusulas o frases hasta localizar la respuesta correcta, lo que puede llevarse a cabo a partir de un solo caso probable hasta 102. Estas áreas problemáticas y casos probables se muestran en el siguiente cuadro:

<i>Cuadro 1</i> <i>Áreas de detección del error que evalúa el examen TOEFL</i>	
Áreas de identificación del error	Casos probables
Sujeto	6
Concordancia verbal	11
Subordinación	6
Verboides	7
Pronombres, forma, concordancia y referencia	20
Forma de la palabra	4
Orden de las palabras	17
Estructura paralela	11
Repetición innecesaria	4
Uso correcto	16

La propuesta norteamericana de evaluación del sistema lingüístico manifiesta las siguientes inconsistencias:

1. El sistema lingüístico, al ser un conjunto de variantes y no variantes, toma el aspecto no variante de la gramática como sostén de la propuesta, siendo que las variaciones sociolingüísticas en cuanto a adquisición, modo y léxico son soslayadas.

2. El valor significativo del error puede llevar semánticamente a un solo referente, pero como connotación nos lleva a dos valores que implican lo opuesto; el primero, como lo catastrófico y abominable; y el segundo, como una etapa del proceso del aprendizaje en el que, conforme el alumno avanza, el error empieza a desaparecer. Lamentablemente, nuestros alumnos suelen verlo como lo primero.

3. La mera evocación de la palabra error nos lleva a buscar errores hasta donde no existen.

4. El alumno que tiende a conformar un discurso académico y científico no ha terminado de construir la lengua extranjera. Cabe cuestionar su tendencia al encapsulamiento dentro del nivel de la oración si existen estudios en lingüística aplicada que muestran que las estructuras que no son muy bien comprendidas tienden a evitarse dentro del discurso oral o escrito del estudiante.

5. Con el propósito de ofrecer un mejor diagnóstico de los candidatos, el GRE (*Graduate Record Examinations*), que forman parte del ETS 1996 (*Education Testing Service*), genera un programa de pruebas dentro de 16 disciplinas que ahora se encuentran en etapa de investigación y que se intenta incluir para el año 2003. Es decir, después de obtener en el TOEFL el puntaje requerido para la admisión, el candidato deberá presentar el GRE, que es un examen sobre conocimientos de su carrera y que podrá diagnosticar más efectivamente el desempeño del estudiante en un ambiente académico específico. Surgen entonces dos preguntas: ¿En dónde queda la confiabilidad del TOEFL para certificar habilidades lingüísticas enfocadas al desempeño a futuro dentro de una universidad? ¿Ha sido el TOEFL un examen de certificación de carácter meramente utilitario que ha sido usado como un primer escenario para dar acceso a los candidatos a un segundo escenario de admisión?

6. Por otra parte, ¿cuál es la razón por la que, para poder aprender lo que sí es, se tiene que aprender lo que no es? El aprendizaje se presenta en términos de lo que existe y se concibe; nadie explica el color blanco como algo que no es negro, azul, violeta, amarillo, etc. Es más fácil notar la presencia que la ausencia [Rutherford y Sharwood, 1985]. Ya que en circunstancias reales la lengua se vale de la metáfora o la metonimia para resolver una aproximación a la realidad, la lengua crea y recrea imágenes, genera universos y obsesiones. No cae en los binarismos de bien o mal, o sí o no, que datan en la historia occidental desde fines del siglo XVI, época en la que se separó la ciencia del arte.

Contrariamente a la escuela estadounidense, los británicos manejan la identificación del error en actividades como la corrección de un artículo, en la que el examinado, en su papel de editor, evita el límite de la oración como frontera discursiva. En estas actividades la detección del error no es parte fundamental de la evaluación de un sistema lingüístico, sino que tiene un valor secundario y periférico.

REAL VS. ACADÉMICO

Tanto en la escuela norteamericana como en la británica se manifiestan discrepancias en sus sistemas de evaluación. La propuesta estadounidense se dirige más hacia lo real, con base en el contenido de un sistema lingüístico, pensado en el alumno que va a estudiar dentro de su sistema educativo. Este concepto de individualización es un tema relativamente nuevo dentro de la certificación, que se desarrolla debido a que se ha encontrado, en algunos estudios de seguimiento de alumnos extranjeros, que a pesar de haberse obtenido la certificación, existe un gran número de fracasos, ya que con la certificación se mide una generalidad y no el área de conocimiento específica, que se asume por generalización.

La propuesta británica, por su parte, se centra más en lo académico, siguiendo la línea de su sistema de enseñanza en la que se asumen los conocimientos generales del sistema lingüístico, considerando tanto al aprendiente que accede al aprendizaje de una lengua por placer o por motivos instrumentales.

NIVELES DE ACREDITACIÓN

Se puede observar que, dentro de la escuela británica, la asignación de los niveles de acreditación obedece a toda una tradición educativa. Con base en la evaluación por medio de la norma de desempeño, los resultados de la población examinada son simplemente ajustados a su curva proyectada y, de esta manera, se protege el prestigio del examen y al sistema educativo en general. La acreditación se logra obteniendo los siguientes porcentajes:

40%	<i>Pass</i>
55%	<i>Credit</i>
70%	<i>Distinction</i>

En el TOEFL de la escuela norteamericana sólo existe el valor de la cifra; es decir, una cifra superior a 500 es considerada como una buena calificación. Sin embargo, para ingresar a una universidad, el comité de admisión de cada universidad fija su estándar. Algunas universidades de prestigio como Harvard, M.I.T., o la Universidad de Stanford, fijan un nivel de 600 para poder aceptar al candidato.

Al ser estos exámenes entidades con cierto valor hegemónico, representan a países y tienen una serie de valores agregados, como los cursos de preparación que reportan grandes ganancias. Más ahora, si vemos que dentro de nuestro mundo global, más bien uniformizado, este tipo de entidades representa un valor agregado industrial del mundo del negocio de la educación lingüística editorial, donde una vez más los países en vías de desarrollo se vuelven consumidores y los industrializados en colectores de ganancias.

IMPLICACIONES Y CONSECUENCIAS DE LA CERTIFICACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

Las actividades de certificación tienen un gran poder porque están relacionadas con una actividad científica, experimental, estadística y, por lo tanto, objetiva y verdadera. Su fuerza radica en el lenguaje de los números que permiten cuantificar, clasificar y establecer juicios. Los números no están abiertos a la discusión ni a un desafío; es su estandarización, bajo una misma escala, la que se cuestiona porque somete a los examinados a ser juzgados. Los resultados proporcionan información a quienes toman las decisiones, ya sean burócratas, directores de escuelas o maestros, para castigar, convencer, acomodar, aceptar o rechazar, otorgando o negando con ello un poder, una autoridad o un control para legitimar las decisiones y sanciones [Shohamy, 1993].



El concepto general de certificación es abordado por Carlos Monsiváis [1999] como "la aceptación de un poder moral mayor." Dentro de la lingüística aplicada, Spolsky [1984, 1985] expone de manera similar lo que constituiría el mayor valor ético de la certificación a través de lo que llama un examen formal. Al respecto, Spolsky indica que los exámenes objetivos con base en la norma son potencialmente peligrosos para quienes los toman, ya que los examinados casuales pueden ser fácilmente confundidos por los resultados y, en el mejor de los casos, en un examen como el TOEFL, que es sistemáticamente revisado, se aconseja sugerir a los examiandos que hagan sus propias interpretaciones de sus resultados. Spolsky menciona que sería conveniente tomar en cuenta otros factores como la edad, el país de origen, la educación previa y el campo de estudio de los estudiantes, así como su habilidad para presentar exámenes, y que no recomendaría que el alumno fuera medido por cualquier clase de prueba formal, ya que el espacio que existe entre la prueba y el desempeño del estudiante en la vida real es digno de consideración.

Por lo tanto, como profesores de idiomas e investigadores, debemos considerar las implicaciones de lo anteriormente expuesto:

- Aplicar este tipo de exámenes conscientes de sus limitaciones.
- Buscar el tipo de examen que vaya más de acuerdo al sistema de enseñanza que estamos usando y que sea el que mejores ventajas le ofrezca al aprendiente.
- Preparar al aprendiente en la toma de exámenes de certificación en donde se evalúan habilidades y no meramente los contenidos del curso.

Para la enseñanza del inglés, se sugiere que, a través de la resolución de tareas, tanto el maestro como el estudiante se sensibilicen de que toda persona genera sus propios errores sin que estos desestimen su calidad como aprendiente de una lengua extranjera, recor-

dando siempre que el alumno apenas comienza a construir el sistema lingüístico de la lengua meta, y flexionando conjuntamente sobre el conocimiento que se genera del análisis del error.

Asimismo, se sugiere abordar las tareas de producción escrita sistemáticamente desde los primeros cursos, para llevar al alumno más allá de la frontera de la oración; hacer ejercicios en los que se empleen diferentes estrategias para la resolución de exámenes con la intervención de los alumnos más exitosos para crear lazos entre todos ellos; intentar abordar, desde los primeros cursos, los casos lingüísticos probables para fortalecer el conocimiento lingüístico de los estudiantes no tan sólo con generalidades sino con observaciones que les serán útiles en cursos posteriores; y, por último, orientar a los alumnos a que lean y a que escriban más sobre lo relacionado a su campo de estudio en la lengua que estén abordando, ya que si su deseo es estudiar en el extranjero, tendrán que hacer exámenes basados en los contenidos de su carrera.

BIBLIOGRAFÍA

- Davies, Alan, *Principles in language Testing*, U.K. Blackwell, 1990, pp. 179-194.
- Heaton, J. B., *Writing English Language Tests (New Edition)*, London, Longman, 1997, pp. 163, 164, 189, 205.
- Henning, G., *A Guide to Language Testng: Development, Evaluation, Research*, Boston Mass, Heinle & Heinle Publishers, 1987, pp. 13.
- Hughes, Arthur, *Testing for University Study*, Modern English Publications in Association with the British Council, 1988, pp. 36-45.

- Monsiváis, Carlos, *En blanco y negro, entrevista televisada*, Multivisión, 1999.
- Madsen, S. Harold, *Techniques in Testing Oxford*, Oxford University Press, 1983, pp. 190-205.
- Oller & Perkins, *Research in Language Testing*, London, Logman, 1979, pp. 14, 47, 48, 85-88, 102-104.
- Richards, Platt and Weber, *A dictionary of Applied Linguistics*, Oxford, University Press, 1985.
- Rutherford, W. & Sharwood S. M., *Consciousness-raising and Universal Grammar*, *Applied Linguistics*, vol. 6, núm. 3, pp. 272-281. Oxford, Oxford University Press, 1985.
- Shohamy, Eleana, en Huhta, Ari *et al.*, *Language Testing: New Openings*, Finlanda, Institute for Educational Research Press, 1993, pp. 25-27.
- Spolsky, Bernard, *Individualizing the assessment of Language Abilities*, USA, Multilingual matters ltd. Clevedon Philadelphia, 1989, pp. 3-15.
- , *Conditions for Second Language Learning*, Reino Unido, Oxford University Press, 1989.
- , *Measured Words*, Reino Unido, Oxford University Press, 1995, cap. 5, pp. 230-251.

Evaluación de lenguas extranjeras

Jorge Arturo Huerta González

INTRODUCCIÓN

Uno de los componentes principales del proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera es la evaluación. De acuerdo con Davies 1990, mediante la evaluación se pueden establecer metas a alcanzar en la enseñanza del lenguaje y ofrecer, tanto al maestro como a los alumnos, el medio para monitorear el avance en el logro de estas metas.

Asimismo, la evaluación es una forma para llegar a una decisión importante. Por ejemplo, una prueba de colocación permite al evaluador decidir en qué curso podrá aprender más un alumno de nuevo ingreso; así como una prueba de progreso permite al maestro decidir si está empleando la metodología adecuada o si es posible llegar a cubrir el programa del curso [Baker, 1989]. En términos generales, la evaluación provee información que permite avanzar en investigaciones realizadas sobre el tema, reflexionar sobre la validez de un programa de estudio, seleccionar a aquellos alumnos que están en posibilidad de avanzar a un nivel de estudios superior y evaluar los cursos, métodos y materiales empleados [Davies, 1990].

CARACTERÍSTICAS DE UNA PRUEBA

Con el fin de asegurar que una prueba evalúe lo que se pretende evaluar, ésta deberá cumplir con ciertos criterios. Las características que una prueba debe tener son:

Que sea práctica

Una prueba debe ser práctica en el sentido de las limitaciones financieras, problemas de tiempo, facilidad de aplicación y calificación [Brown, 1994]. Una prueba que conste de tres o cuatro páginas y que tenga que ser aplicada a una población de mil alumnos, tal vez no pueda ser cubierta por el presupuesto destinado a fotocopiado por lo que deja de ser práctica. Una prueba de dominio (*proficiency*) que tome 5 horas para ser resuelta deja de ser práctica. Una prueba que tiene que ser aplicada mediante una entrevista personal cuando se tienen 500 alumnos y cinco maestros tampoco es práctica. Finalmente, una prueba que le toma al alumno 5 minutos contestar y una hora al maestro calificar no es práctica.

Que sea confiable

Es necesario elaborar una prueba con tales características que los resultados obtenidos al aplicarla bajo ciertas circunstancias (día de la semana, hora, lugar, examinador, etc.) sean similares a los que se obtuvieran si la misma prueba fuera aplicada a los mismos alumnos bajo circunstancias diferentes. Mientras más similares sean los resultados, más confiable será la prueba.

La confiabilidad de una prueba puede ser determinada mediante un coeficiente de correlación o confiabilidad en el que un valor de 1 indica que la prueba arrojaría los mismos resultados para un grupo de alumnos sin importar las circunstancias bajo las cuales se aplique. En el otro extremo, una prueba con un coeficiente de confiabi-

lidad de 0 indica que los resultados obtenidos de la prueba para un mismo grupo de alumnos bajo diferentes circunstancias son completamente diferentes [Baker; Hughes, 1989].

Existen varios métodos de darle confiabilidad a una prueba: versiones paralelas, prueba y re-prueba y pruebas divididas en dos.

El primero de ellos consiste en crear una versión similar de una prueba para pilotearla y comparar los resultados de ambas. El problema que presenta este método es asegurar que ambas versiones son en realidad similares; mientras más compleja sea una prueba más difícil será crear una versión similar de la misma [Davies, 1990].

El segundo método consiste en aplicar la misma prueba dos veces a un mismo grupo. Sin embargo, este método no es confiable ya que si ha pasado poco tiempo entre las dos aplicaciones de la prueba, es probable que los participantes recuerden varias de las respuestas elevando el coeficiente de confiabilidad; por otra parte, si se deja pasar mucho tiempo es probable que los participantes olviden lo aprendido, o aprendan más, reduciéndose el coeficiente.

La tercera alternativa consiste en aplicar una sola prueba dividida en dos partes equivalentes, con lo que los participantes obtendrán dos calificaciones que permitirán lograr el coeficiente de confiabilidad como si hubieran contestado toda la prueba dos veces.

Se considera que los coeficientes de confiabilidad deben ser de 0.90 a 0.99 para pruebas de vocabulario, estructura y lectura, de 0.80 a 0.89 para pruebas de comprensión auditiva y de 0.70 a 0.79 para pruebas de producción oral [Hughes, 1989].

Que sea válida

La característica más importante de una prueba es la validez, es decir, el grado en el cual una prueba evalúa en verdad lo que se supone debe evaluar. Por ejemplo, para valorar la habilidad de la escritura uno podría solicitar a los participantes en la evaluación escribir tantas palabras puedan en un tiempo de 15 minutos y des-

pués contar el número de palabras para obtener la calificación final. Tal prueba sería práctica y confiable porque se podría aplicar fácilmente y se podrían esperar resultados similares si se volviera a aplicar al mismo grupo de participantes. Sin embargo, difícilmente sería ésta una prueba válida, al menos que se indicarán algunos criterios, por ejemplo, en cuanto a la organización de las ideas, entre otros [Brown, 1994].

La validez es generalmente dividida en varios tipos: de apariencia, contenido, construcción, predicción y concurrencia [Davies, 1990].

La validez de apariencia tiene que ver con la impresión que la prueba ejerce sobre el evaluado. Una prueba con validez de apariencia es aquella que da al examinado la sensación de que la prueba en verdad evalúa lo que clama evaluar, lo cual le permitirá tener un mejor desempeño [Brown, 1994].

Una prueba tiene validez de contenido cuando contiene una muestra representativa de las habilidades del lenguaje que se supone debe evaluar. Por ejemplo, una prueba de gramática debe incluir actividades relacionadas con el conocimiento o dominio de la gramática; sin embargo, esto no garantiza que la prueba tenga validez de contenido al menos que incluya una muestra representativa de las estructuras más importantes, es decir, de aquellas estructuras que hubieran sido objeto de estudio durante un curso si ese fuera el caso.

La validez de contenido es muy importante, ya que conforme tenga mayor validez de contenido una prueba, mayor será la precisión de la evaluación. Una prueba que no incluya aquellas áreas identificadas como importantes, o que las incluya pobremente, carecerá de este tipo de validez y podrá tener efectos negativos ya que se podría relegar estas áreas en el proceso de enseñanza-aprendizaje [Hughes, 1989].

Para determinar si una prueba posee validez de construcción, se puede realizar la siguiente pregunta: ¿la prueba concuerda

con la construcción teórica en evaluación tal y como ha sido definida? Por ejemplo, se puede realizar la hipótesis o construcción de que la habilidad de la lectura comprende una serie de subhabilidades, tal como la habilidad de adivinar el significado de palabras desconocidas empleando su contexto. Si se realiza una prueba para evaluar esta habilidad, tendrá validez de construcción sólo si se demuestra que en realidad está evaluando esa habilidad y no otra [Brown, 1994; Hughes, 1989].

La validez de predicción y la de concurrencia están muy relacionadas. La primera de ellas tiene que ver con la fuerza predictiva de una prueba, es decir, hasta que grado puede predecir el desempeño futuro del examinado. Por ejemplo, se ha buscado que las pruebas de dominio (*proficiency*) tengan mayor validez incrementando su poder de predicción del éxito académico de, por ejemplo, los estudiantes extranjeros en países de habla inglesa. La predicción no posee, como es obvio suponerlo, algún criterio establecido con el cual se le pueda comparar. En el otro extremo, la validez de concurrencia en una prueba se basa en algún criterio ya existente, como puede ser otra prueba, y se establece sólo cuando la prueba bajo escrutinio es una versión paralela del criterio existente o una versión simplificada del mismo [Davies, 1990].

TIPOS DE PRUEBAS Y EVALUACIÓN

Pruebas de dominio (*Proficiency tests*)

Este tipo de prueba mide el dominio del idioma de una persona sin considerar los cursos que la misma haya tomado en el pasado. Por tanto, es una prueba que no se basa en los objetivos o contenido de un curso en particular, sino más bien en una especificación de lo que el examinado debe poder hacer en cuanto al dominio del lenguaje para que se le considere con capacidad [Hughes, 1989].

Las pruebas de dominio han consistido tradicionalmente de ejercicios de opción múltiple sobre gramática, vocabulario, comprensión de lectura, comprensión auditiva y algunas veces de un ejercicio de escritura. Tales pruebas algunas veces tienen una validez disminuida, por ejemplo: confunden la capacidad oral con un conocimiento profundo de algún tema en particular o confunden el conocimiento acerca de una lengua con la habilidad de emplearla.

Un ejemplo típico de una prueba de dominio es el examen TOEFL (*Test of English as a Foreign Language*), que es empleado por cerca de 10,000 instituciones de educación superior en los Estados Unidos como indicador de la habilidad de un estudiante para desarrollar trabajo académico en un ambiente donde se emplea el idioma inglés como medio de comunicación [Brown, 1994].

Pruebas de logro (*Achievement*)

A diferencia de las pruebas de competencia, las de logro están relacionadas con los cursos de enseñanza de un idioma y su objetivo es determinar qué tan exitoso ha sido el estudiante, el grupo de estudiantes o los mismos cursos en alcanzar los objetivos del curso. Las pruebas de logro son de dos tipos: a) logro final, b) logro de progreso.

Las pruebas de logro final son aplicadas al terminar un curso del idioma en cuestión y generalmente se elaboran de acuerdo con el programa de estudios o el libro de texto empleado. Esto tiene la desventaja de que si el programa o el libro de texto han sido mal escogidos respecto a los objetivos generales del curso, el éxito en la prueba no reflejará necesariamente éxito en el cumplimiento de tales objetivos. Por ejemplo, un curso puede tener el objetivo de desarrollar la habilidad de la conversación, pero el curso en sí y la prueba final tal vez sólo requieran que el alumno diga algunos enunciados cuidadosamente estudiados sobre su lugar de origen, el clima o algún otro tema.

Por tanto, es recomendable basar este tipo de pruebas en los objetivos generales del curso, lo cual tendría como consecuencia una redefinición de los objetivos del curso, del programa y los materiales empleados para su cumplimiento.

Por otra parte, las pruebas de logro de progreso tienen, como su nombre lo indica, la finalidad de evaluar el progreso de los alumnos durante un curso. Resulta conveniente basar estas pruebas en los objetivos generales del curso, definiendo objetivos a corto plazo progresivos que permitan la elaboración de pruebas de progreso que incrementen su dificultad conforme se cumplan estos objetivos durante el curso [Hughes, 1989]. Asimismo, este tipo de pruebas pueden indicar a los estudiantes qué parte del curso necesita mayor atención y a los maestros cuáles partes del curso no han sido efectivas [Baker, 1989].

Pruebas de diagnóstico

Estas pruebas son empleadas para identificar las fortalezas y debiliades de los estudiantes y su principal objetivo es determinar en dónde es necesaria una mayor enseñanza. Este tipo de pruebas son muy valiosas para la enseñanza individualizada o el auto-aprendizaje, ya que se le puede indicar al alumno en dónde existen lagunas en su dominio del idioma y se le puede dirigir a fuentes de información, ejemplificación y práctica [Hughes, 1989].

De hecho, algunas pruebas de dominio pueden servir como pruebas de diagnóstico al aislar y emplear determinadas partes de las mismas [Brown, 1994].

Pruebas de colocación

Este tipo de pruebas tienen el objetivo de colocar al estudiante en un nivel particular de un programa de estudio. Una prueba de colocación generalmente incluye una muestra del material que es

empleado en el programa de estudio (esto es, posee validez de contenido), lo que permite determinar en qué nivel del programa el alumno se desarrollará mejor [Brown, 1994].

De esta forma, es posible crear grupos homogéneos. Los criterios de economía generalmente indican que los grupos de enseñanza deben ser de más de dos integrantes y que para emplear el tiempo del maestro de manera efectiva es deseable que los alumnos respondan a las actividades de forma similar; en otras palabras, es deseable que el grupo sea homogéneo. Si un grupo no cumple este criterio, entonces la cantidad de atención individual requerida por cada estudiante puede rebasar la capacidad del maestro con lo que el proceso de enseñanza-aprendizaje no sería exitoso [Baker, 1989].

Evaluación directa o indirecta

Se dice que una evaluación es directa cuando se requiere que el examinado desarrolle precisamente la habilidad que queremos evaluar. Si queremos saber qué tan bien los estudiantes escriben composiciones; si queremos saber qué tan buena es su pronunciación, los hacemos hablar. Los ejercicios y los textos empleados en la evaluación directa deben ser lo más auténtico posible.

Dado que en la evaluación directa sabemos qué habilidades deseamos evaluar, la creación de las condiciones para provocar el empleo de esas habilidades es relativamente fácil, así como su evaluación.

La evaluación indirecta evalúa las habilidades que subyacen en el desarrollo de una actividad en particular. Por ejemplo, una sección del examen TOEFL, fue desarrollada como una medida indirecta de la habilidad de la escritura y contiene ejercicios como el siguiente:

When a spacecraft operating beyond the atmosphere, its fins and wings not longer serve to stabilize it;

donde el examinado debe identificar cuál de las partes subrayadas es incorrecta. Aunque se ha demostrado estadísticamente que la habilidad para resolver tal ejercicio está relacionada con la habilidad de escribir composiciones, no es lo mismo.

El problema principal de la evaluación indirecta es que la relación entre la habilidad necesaria para resolver un ejercicio indirecto y las habilidades que se supone subyacen en dicho ejercicio es débil e incierta [Hughes, 1989].

Evaluación relacionada con la norma y relacionada con el criterio

La evaluación relacionada con la norma compara los resultados individuales con aquellos del resto del grupo y no nos indica lo que el alumno es capaz de hacer con el idioma. Por ejemplo, el resultado de una evaluación de este tipo aplicada a un alumno nos diría que el mismo se encuentra dentro del 10% de alumnos con mejores resultados o que su resultado fue mejor que 60% del resto de alumnos que también tomaron la prueba.

Por otra parte una prueba que nos indique, por ejemplo, cuales son las capacidades del examinado para comunicarse oralmente (saludar, intercambiar información personal, expresar opiniones, hacer sugerencias, pedir información, etc.) en lugar de indicarnos cuál es su posición con respecto a los demás examinados es una prueba relacionada con el criterio.

El propósito de las pruebas relacionadas con el criterio es clasificar a los examinados conforme a su capacidad o incapacidad para desempeñarse satisfactoriamente en alguna habilidad o grupo de habilidades. Las habilidades son establecidas y aquellos que las pueden desempeñar con éxito "pasan", y los que no, "reprueban". Esto significa que se motiva a los alumnos a medir su progreso en relación a un criterio significativo, sin sentir que están destinados a "reprobar" en el caso de que sean menos hábiles que el resto de sus compañeros [Hughes, 1989].

Evaluación objetiva y subjetiva

Estos tipos de evaluación se refieren más bien al tipo de calificación a realizarse en una prueba. Si ésta tiene un número limitado de respuestas correctas o si las opciones que se tienen como respuesta escapan a la ambigüedad y si no es necesario que el que califica aplique su propio criterio para calificar, entonces se dice que la calificación es objetiva. Por otro lado, si se requiere que el evaluador aplique su criterio para calificar, como sería el caso de una composición, entonces se dice que la calificación es subjetiva.

Por lo general, los evaluadores buscan la evaluación objetiva por la gran confiabilidad que ofrece. De hecho, mientras menos subjetiva sea una prueba mayor será la concordancia en calificaciones dadas por dos evaluadores diferentes; asimismo, se esperaría que un examinado que tomara la prueba en dos ocasiones diferentes obtuviera calificaciones similares [Hughes, 1989].

Evaluación de partes separadas (*discrete point*) y evaluación integral

Las evaluaciones de partes separadas, se elaboran bajo la premisa de que el lenguaje puede ser dividido en sus partes componentes pudiendo ser evaluadas las mismas adecuadamente. Básicamente, estas partes componentes son las "cuatro habilidades" (comprensión auditiva, producción oral, lectura y escritura), las muchas unidades jerárquicas del lenguaje que se encuentran dentro de cada "habilidad" (fonología/grafología, morfología, léxico, sintaxis) y las subcategorías dentro de estas unidades. Un ejemplo de este tipo de evaluación son los exámenes de dominio (*proficiency*), en los que se tiene un grupo de preguntas con respuestas de opción múltiple divididas en gramática, vocabulario, lectura, etc., donde algunas preguntas evalúan unidades pequeñas y otras unidades más grandes evaluando así los componentes del lenguaje por separado [Brown, 1994; Hughes, 1989].

Este tipo de evaluación ha tenido muchas críticas, especialmente en la era “integrativa-sociolingüística” que hace especial énfasis en la comunicación. La crítica principal señala que la capacidad en una lengua es un grupo de habilidades interactivas que no pueden ser separadas para su evaluación. La capacidad comunicativa es tan global y requiere tal integración que no puede ser evaluada en porciones de gramática, vocabulario, lectura y otras partes del lenguaje separadas [Brown, 1994].

Por otro lado, la evaluación integral requiere que el examinado combine las partes de una lengua para realizar con éxito algún ejercicio [Hughes, 1989]. Los dos tipos de pruebas que se considera representan a la evaluación integral son las pruebas “cloze” y los dictados.

Una prueba “cloze” es un pasaje para lectura que ha sido mutilado, eliminando cada sexta o séptima palabra de tal forma que el examinado tiene que completar el pasaje con el vocabulario adecuado. De acuerdo con la teoría de este tipo de pruebas, el examinado requiere una serie de habilidades para completar el texto: conocimiento de vocabulario, gramática y estructura del discurso, habilidades y estrategias para la lectura y una gramática de “expectación” internalizada (que le permita predecir el elemento siguiente dentro de una secuencia).

En una prueba de dictado se lee un pasaje relativamente corto (de 100 a 200 palabras) tres veces. En la primera el pasaje es leído a una velocidad “normal” mientras los alumnos escuchan. En la segunda lectura, el pasaje es leído en partes lo suficientemente largas para retar a los alumnos y éstos escriben durante las pausas. En la tercera vez, los alumnos escuchan nuevamente el pasaje a velocidad normal para que chequen lo que han escrito. En las pruebas de dictado se considera que el alumno también requiere cierta capacidad en el lenguaje como: escuchar cuidadosamente, reproducir lo escuchado en forma escrita, tener una memoria eficiente de corto plazo y algunas capacidades de expectación que ayuden a la memoria de corto plazo [Brown, 1994].

ETAPAS EN LA CONSTRUCCIÓN DE UNA PRUEBA

De acuerdo con Hughes [1989] y Davies [1990], en algunos aspectos, la elaboración de una prueba se puede dividir en tres etapas.

Elaboración de las especificaciones

Contenido

El contenido de una prueba, que variara dependiendo de qué es lo que se quiera evaluar, es determinado conforme a:

1) las operaciones,

es decir, cuáles son los tipos de ejercicios que el examinado deberá completar en la prueba (respuestas abiertas, opción multiple, ejercicio "cloze", etc.);

2) los tipos de texto,

los cuales se tienen que definir al evaluar la habilidad de la lectura (cartas, formatos, textos académicos, etc.);

3) las personas a las que se dirigirá el evaluado,

en esta especificación se debe determinar con qué personas el evaluado tendrá que establecer contacto (por ejemplo, maestros y compañeros de clase de habla inglesa en una universidad en el extranjero) y en qué forma (oral, escrita, a través de la comprensión auditiva o de la lectura); y,

4) los temas,

es decir, cuáles son los temas de los textos a emplear, si éste fuera el caso (por ejemplo, la selección de un tema neutral para un grupo multidisciplinario).

Formato y Tiempo

Aquí se deben especificar los tipos de ejercicios a ser empleados, el peso que tendrán en la calificación y el tiempo en que se estima serán contestados, así como ejemplos de los mismos.

Niveles de desempeño

En esta etapa deberán definirse los diferentes niveles de desempeño para lograr éxito en la prueba. Esto puede ser tan simple como decir que el alumno que conteste 80% de la prueba correctamente aprobará.

Procedimiento de calificación

Aquí deberá definirse el mecanismo de calificación que reduzca la subjetividad al mínimo.

Elaboración de la prueba

Elaboración de ejercicios

La elaboración de ejercicios o preguntas exitosas es extremadamente difícil, algunos ejercicios tendrán que ser eliminados y otros desechados. La mejor forma de completar esta fase es a través del trabajo en equipo, donde se debe tener una mente abierta a las crí-

ticas o preguntas que los demás puedan hacer a un ejercicio que uno ha elaborado con el fin de mejorarlo.

Elaboración de claves para la calificación

Una vez que se han definido los ejercicios, se deberá elaborar una clave para su calificación cuando esto sea posible. Cuando los ejercicios incluyen preguntas con solo una respuesta posible no es difícil elaborar la guía, pero se debe tener especial cuidado cuando haya respuestas alternativas a una pregunta que sean correctas y que tal vez merezcan un valor diferente o cuando se le puede dar crédito parcial a una respuesta incompleta. Nuevamente, el trabajo de equipo en esta etapa es de gran ayuda.

Piloteo de la prueba

Aún cuando se haya tenido extremo cuidado en los pasos descritos, siempre existe la posibilidad de que la prueba aún tenga algunos problemas. Por lo que es conveniente detectarlos antes de aplicar la prueba.

La mejor opción para identificar estos problemas, es aplicar la prueba a un grupo similar a aquel en el cual será aplicada “oficialmente”. Así, deberán registrarse todos aquellos problemas detectados en la aplicación y calificación de la prueba de tal forma que ésta pueda ser modificada para mejorarla.

Validación de la prueba

Los resultados obtenidos de la aplicación de una prueba nos podrán indicar si ésta tiene validez, o sea, si en realidad evaluó lo que tenía que evaluar. Por ejemplo, al elaborar una prueba de colocación, el número de alumnos en los cursos apropiados o inapropiados nos dirá que tan válida fue la prueba.

EVALUACIÓN DEL IDIOMA INGLÉS EN LA UAM-XOCHIMILCO

El Taller de Lenguas Extranjeras de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco brinda actualmente cuatro niveles de estudio en el idioma Inglés y Francés y tres en Alemán, lo cual implica la elaboración trimestre con trimestre de exámenes de progreso para cada uno de los niveles de los idiomas citados.

Asimismo, el Taller ha brindado a las licenciaturas y posgrados que lo han solicitado, apoyo en la elaboración, aplicación y calificación de exámenes de comprensión de lectura en los idiomas Inglés y Francés. Estos exámenes se han realizado empleando textos auténticos que estén relacionados con el ámbito de conocimiento de la División de estudios a la que la carrera o posgrado en cuestión pertenezca, es decir Ciencias Sociales y Humanidades, Ciencias Biológicas y de la Salud y Ciencias y Artes para el Diseño.

Sin embargo, a partir del trimestre 99-O, la División de Ciencias Biológicas y de la Salud solicitará en todas sus licenciaturas el examen de comprensión de lectura en lengua extranjera como requisito de titulación; lo cual también será adoptado por la División de Ciencias Sociales y Humanidades a partir del trimestre 2000-I; mientras que la División de Ciencias y Artes para el Diseño está por definir la fecha en que también lo solicitará.

Esta situación provocará un aumento considerable en el volumen de demandantes de cursos de lenguas extranjeras y de exámenes de comprensión de lectura en diversas áreas de conocimiento. Ante esto, el Taller de Lenguas Extranjeras iniciará un proyecto de investigación con miras a mejorar la calidad de los exámenes de progreso y de comprensión de lectura que tendrá que ofrecer en los trimestres futuros. Adicionalmente, este proyecto contempla el generar los lineamientos necesarios para el diseño y elaboración de pruebas de producción escrita y oral, y de comprensión auditiva para estar en condiciones de ofrecer pruebas de dominio cuando los usuarios del Taller de Lenguas Extranjeras así lo demanden.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

Baker, D., *Language Testing, A Critical Survey and Practical Guide*, Great Britain, Edward Arnold, 1989, pp. 110.

Brown, H. D., *Principles of Language Learning and Teaching*, 3rd. ed., United States of America, Prentice Hall Int., 1994, pp. 347.

Davies, A., *Principles of Language Testing*, Great Britain, Basil Blackwell, 1990, pp. 147.

Hughes, A., *Testing for Language Teachers*, Great Britain, Cambridge University Press, 1989, pp. 172.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

Alderson, Ch. and B. North (eds.), *Language Testing in the 1990s*, Great Britain, Macmillan Publishers Limited, 1991, pp. 254.

Finocchiaro, M., *English as a Second Foreign Language: from theory to practice*, 4th ed., United States of America, Prentice Hall Inc, 1989, pp. 230.

Shoham, M., et al., *Reading Comprehension Tests: General or Subject-Specific? System*, 15 (1): 81-88, Great Britain, 1987.

Tossed Salad vs. Melting Pot

*Alejandra Sánchez Valencia**

EL HECHO de que el siglo xx esté por finalizar ha movido los corazones de los distintos grupos humanos para poner los ojos en sí mismos. No es de extrañarse que en el contacto entre culturas, entre lengua, los individuos se vean particularmente interesados en buscar sus raíces, en comprender sus orígenes, aunque ello muchas veces no conduzca precisamente a una *adaptación* al grupo mayoritario. En otras palabras, la gran paradoja con la que este siglo contempla la llegada de su ocaso es con la conciencia de que los orgullos étnicos y religiosos en el planeta se han reavivado, más que globalizado.

El concepto "*melting pot*" de manera literal se refiere a una vasija para fundir metales o toda sustancia que responda al proceso. En los Estados Unidos se convirtió en una frase metafórica que hacía referencia a las diversas corrientes de inmigrantes que han poblado los Estados Unidos y se han asimilado a la corriente principal. El término resultó popular debido a una obra escrita en 1908 por Israel Zangwill *The Melting Pot*, y si bien es cierto no fue quien inventó la metáfora, su obra popularizó el término.

Hablar de contacto entre los grupos humanos trae consigo dos fenómenos observables: uno sociolingüístico y otro de comportamiento. Ambos se gestan en condiciones histórico-sociales. El se-

* *Estudios México-Estados Unidos*

gundo fenómeno es al que dirigiremos nuestra atención en la ponencia. Para su mejor comprensión podemos proponer una sistematización secuencial de etapas dentro del mismo, aunque ello no quiere decir que en todos los casos éstas sean alcanzables, a saber: *aculturación, asimilación y adaptación*.

La fantasía de la "*Melting Pot*" no es necesariamente la realidad: los orgullos étnicos, lingüísticos y religiosos se reavivan día con día mientras este siglo emprende la retirada. Finalmente en aquella olla donde todo se fundía, nos encontramos con una sed enorme de trabajo étnico: el descubrimiento y mantenimiento de la identidad racial. No es de extrañarse, entonces, que los sociólogos hayan reconsiderado el término para hablar de "*tossed salad*", una ensalada, donde todo se revuelve pero no se funde.

La *aculturación* alude a la primera etapa, donde se da el convivio cultural; la *asimilación* hace referencia al proceso, y finalmente la *adaptación* corresponde a una etapa ideal por alcanzar como fase final.

Para realizar una serie de reflexiones más profundas es necesario partir de una primera piedra angular: *la cultura*, por la que se entenderá un conjunto de conductas, creencias, actitudes, ideales y valores que deben ser aprendidos y compartidos, donde resalta el carácter simbólico y la herencia. Así, los conocimientos se adquieren a través de las generaciones, y su repercusión se da en esquemas de comportamiento.

Helmut Shoenck, en un diccionario de Sociología, señalaría respecto al término:

La cultura encierra en sí todas las normas y reglas de conducta, los usos y costumbres, las opiniones corrientes y, las actitudes normales frente a los problemas fundamentales, todo lo cual le da a una sociedad su fisonomía inconfundible. La cultura regula la conducta interna humana y la hace fácilmente previsible para toda persona y con esto inocua y soportable. (...) La cultura es lo que se va acumu-

lando y transformando en una sociedad a lo largo de los siglos, transmitiéndose de generación en generación (...) la cultura consta de esquemas de comportamiento, explícitas e implícitas (*sic*) de y para unos comportamientos que han sido heredados y transmitidos a través de símbolos (idioma). La cultura representa la aportación característica de los grupos humanos y su expresión en la cultura material. Lo fundamental de toda cultura consiste en unas ideas deducidas y elegidas históricamente y en los valores inherentes.¹

En otras palabras se puede hablar de las necesidades humanas y universales: comer, dormir, asearse, por ejemplo; lo que dará la nota cultural de cada una de ellas será la actuación a las preguntas: ¿qué?, ¿cómo?, y ¿dónde? Sin embargo, lejos de pensar en algo estático, se puede aludir al movimiento, a los cambios que se sufren también dentro de la comunidad, y en el tiempo a través de las generaciones. De ninguna manera puede hablarse de culturas tan determinantes que por ende los comportamientos sean perpetuos, absolutos. Una acción sincrónica puede tener su impacto a nivel diacrónico. Helmut Shoeck comentaría:

(...) lo que nosotros designamos con el nombre de cultura da a los hombres la posibilidad de mantenerse durante periodos largos de tiempo como grupo, tribu, sociedad. La cultura une a los hombres y a los pequeños grupos, pero reglamenta también sus relaciones. No hay ninguna cultura tan absoluta, tan omnipotente, que excluya la posibilidad de que en ella existan algunas familias en las que determinadas cosas se realicen de forma diferente.²

¹ Shoeck, Helmut, *Diccionario de Sociología, Sección de Ciencias Sociales*, vol. 136, *España*, Herder, 1981, pp. 186-187, 191.

² *Ibid*, p. 188.

Hablar de cultura, sin embargo, adquirirá matices diferentes si hacemos referencia a los sociólogos o a los antropólogos. Para los segundos, el compartir un conjunto de costumbres de manera común bajo el amparo de la sociedad le da el carácter de *cultura*, mientras que para los primeros el hecho de compartir costumbres dentro de una sociedad mayoritaria le da el carácter de *subcultura*. Por eso no es de asombrarse que tanto los sociólogos como los *social engineers* norteamericanos de casi todo el siglo xx, consideraran que su país estaba compuesto por subculturas que finalmente se homogenizarían en la "*Melting Pot*" (la olla donde todo se funde) siguiendo el "*Mainstream*" (la corriente principal).

Más aún, se ha utilizado el concepto de cultura, meramente como frase compuesta para dar acogida a cualquier situación en que se compartan características comunes, sin importar la proveniencia de distintas sociedades, por ejemplo cuando se habla de cultura: de la pobreza, ecológica, del ahorro, etcétera.

Dentro del concepto parteaguas que hemos manejado aquí donde se alude a una colección de valores, creencias, comportamientos aprendidos y compartidos que se heredan de generación en generación, existe un mal que ha existido en todos los tiempos: el "etnocentrismo", esto es una pobreza de visión que lleva a los individuos y a los grupos a juzgar a otros con base en la propia cultura. Esta limitante impide reconocer y dar alivio a los problemas sociales, el entendimiento queda tan restringido y poco flexible que difícilmente se puede cuestionar lo que se hace, es simplemente la costumbre de realizarlo y juzgarlo como lo mejor.

Al inicio de este artículo hablábamos del contacto entre grupos culturales, y ello quiere decir también que se puede pasar por la etapa de *aculturación*, la cual es entendida en antropología como dos culturas donde una actúa como "la fuente" de la cual se nutre la otra, es decir, toma sus elementos, y si bien es cierto podría aludirse a un fenómeno de "dar y tomar" por ambas partes, la mayoría de

las veces una de las sociedades tenderá a ser más poderosa, con lo que la relación se caracterizará por la superordinación y subordinación, donde la cultura menos poderosa tomará elementos de la otra.

Esta situación de “préstamo” tendrá la denominación de *aculturación* cuando entren en juego las presiones externas, sin embargo, cuando se dé por convicción propia y en forma voluntaria nos enfrentaremos con un fenómeno de *difusión*. Las primeras formas que hubo para lograr una *aculturación* fueron la conquista y la colonización, donde el cambio cultural del otro grupo se conseguía por medio de las amenazas y la fuerza. Hoy en día el modo ha cambiado, las estrategias resultan más diplomáticas pues tenemos la persuasión, los programas educativos y de salud. En otras palabras, el sesgo es el mismo en el sentido de que la cultura conquistada cae en la cuenta de que para sobrevivir y, sobre todo, que su descendencia corra con mejor suerte, necesita cambiar. Para acelerar el proceso se requiere de la educación, particularmente con los miembros más jóvenes.

El hecho de agilizar la *aculturación* puede tener su consecuencia directa en el fenómeno de “*asimilación*”, donde se habla de una adaptación a nuevas formas de vida y pensamiento de acuerdo a la sociedad dominante. Una vez más existen dos derroteros, en el primero se observa que gracias a esta *aculturación*, en la *asimilación* hay más tolerancia e incluso la cultura mayoritaria acepta a algunos miembros de la minoritaria, el segundo derrotero no es tan optimista, pues no debe olvidarse la plaga denominada *etnocentrismo*, que simplemente cerrará las puertas de la aceptación y la oportunidad al grupo minoritario.

La *adaptación*, vista como el paso final en la secuencia del contacto de dos culturas y la *asimilación*, es considerada como una cualidad, un estado que se desea alcanzar para una mejor socialización. Por ello se ha dicho que:

(...) se da adaptación cuando un individuo, un grupo, una minoría o una institución, a lo largo de un espacio de tiempo y en la mayoría de los casos debido a un cambio consciente de las propias características, han adoptado una disposición interna que hace que sus relaciones con otras personas dentro del mismo ambiente social tengan menos fricciones que las existentes al principio de este proceso. Solamente podremos hablar de adaptación como el estado de mutua tolerancia (posiblemente el óptimo que se pueda alcanzar), si antes se ha dado un contacto de estas mismas personas en una situación menos adaptada o completamente inadaptada.³

Dentro del ambiente de globalización que día con día se promueve, donde la paradoja es el retorno al origen, los Estados Unidos de norteamérica han reconsiderado su punto de vista respecto a la adaptación, y se han preocupado por impulsar la promoción de programas en que se aprecie a cada cultura por igual dentro del gran caleidoscopio que conforma a la nación, mientras mayor comprensión exista, se espera se tenga una mayor capacidad laboral:

Realizing that *assimilation* is probably not the way of the future, 40 percent of U.S. corporations have begun programs on managing diversity. These programs are designed to uncover and root out biases and prejudices about people's differences, to increase awareness and appreciation of those differences, and to teach "people skills", especially communication and negotiation skills, for working with diverse groups. The bottom line of these programs is to develop leaders who can put a team of diverse people together so they can cooperatively and efficiently reach corporate goals.⁴

³ *Ibid.*, p. 6.

⁴ Henslin, James M. *Sociology. A Down-To-Earth Approach*, Estados Unidos, Prentice Hall, 1997, p. 182. Una traducción libre a la cita es: Al darse cuenta de que tal vez la asimilación no es el camino del futuro, 40 por ciento de las empre-

El panorama, al menos dentro del orden laboral expuesto resulta alentador, sin embargo, no se menciona que el etnocentrismo en sí, ha sido un agudo elemento trabajado en el ámbito político para la obtención de votos: la discriminación contra las minorías.

Por todo ello bien valdría la pena reflexionar en que la fantasía de un período como la "*Melting Pot*", no es necesariamente la realidad: los orgullos étnicos, lingüísticos y religiosos se reavivan día con día mientras este siglo emprende la retirada. Finalmente, en aquella olla donde todo se fundía, nos encontramos con una sed enorme de trabajo étnico: el descubrimiento y mantenimiento de la identidad racial y étnica. No es de extrañarse, entonces, que los sociólogos hayan reconsiderado el término para hablar en todo caso de una ensalada, donde todo se revuelve pero no se funde:

We can use the term *ethnic work* to refer to how people construct their ethnicity. For people who already have a strong ethnic identity, this term refers to how they enhance and maintain their group's distinctions. For people with a lower sense of ethnicity, it refers to attempts to recover their ethnic heritage, such as trying to trace family lines. Millions of Americans are engaged in ethnic work, which has confounded the experts who thought that the United States would be a *melting pot*, its many groups quietly blending into a sort of ethnic stew. In recent years, however, as Americans have become fascinate

sas norteamericanas ha dado inicio a programas sobre el manejo de la diversidad. Dichos programas están diseñados para descubrir y sacar de raíz las inclinaciones y prejuicios respecto a las diferencias entre las personas, incrementar la conciencia y el aprecio por tales diferencias, así como enseñar "habilidades humanas", en especial de comunicación y negociación para trabajar con diversos grupos humanos. El trasfondo de estos programas es generar líderes que puedan guiar a un equipo de diversas personas de tal forma que de manera eficiente y cooperativa se alcancen los objetivos de la empresa.

with their "roots" and increasingly assertive and prideful of their ethnic background (Karnow and Yoshihara 1992; Wie 1993), some analysts think the term "tossed salad" more appropriate than "melting pot".⁵

Así, observamos que el hecho de que dos culturas entren en contacto con sus respectivos orígenes, raíces, costumbres e idiomas, no quiere decir que devengan en la adaptación ideal, sin embargo, resulta mucho más saludable pensar que existen diferencias y pese a éstas se puede convivir metafóricamente en una "ensalada", a creer ciegamente que no hay diferencias porque es fácil fundirlas en una "olla".

⁵ *Ibid.*, p. 326. Una traducción libre a la cita es: "Podemos utilizar el término trabajo étnico para referirnos a la manera en que los individuos construyen su etnicidad. Para aquellas personas que ya poseen una fuerte identidad étnica, el término hace referencia a cómo incrementan y mantienen las distinciones del grupo. Para aquellas otras con un bajo sentido de etnicidad hace referencia a los intentos para recuperar la herencia étnica, como el trazar los árboles genealógicos. Millones de norteamericanos están comprometidos con el trabajo étnico, y ello ha confundido a los expertos que pensaban los Estados Unidos serían la "Melting Pot" (la olla donde todo se funde), donde sus diferentes grupos, de manera callada se fundirían en una especie de caldo étnico. Sin embargo, en años recientes los norteamericanos han sentido fascinación con sus "raíces" así como el cada vez más creciente orgullo y asertividad de su pasado étnico (Karnow y Yoshihara 1992; Wei, 1993), algunos analistas piensan que el término "Tossed Salad" (la ensalada que se revuelve) resulta más apropiado que "Melting Pot" (la olla donde todo se funde).

BIBLIOGRAFÍA

Ember, Carol R., Ember, Melvin, *Anthropology*, Estados Unidos, Prentice-Hall, 1996, (1ª. ed. 1973).

Ferguson, Charles (ed.), *Sociolinguistic Perspective: Papers on Language in Society, 1959-1994*, USA, Oxford University Press, 1996.

Fishman, Josua A., (ed.), *Advances in the Study of Societal Multilingualism*, EU, The Hague, 1978.

———, *Language and Nationalism: Two Integrative Essays*, E.U., Rowley: Newbury House, 1973.

———, *Language Loyalty in the United States*, E.U., Armo, 1978.

———, (ed.), *Readings in the Sociology of Language*, E.U., The Hague, 1972.

———, *The Sociology of Language: An Interdisciplinary Social Science Approach to Language in Society*, E.U., New House, 1972.

Henslin, James M., *Sociology. A Down-Earth Approach*, Estados Unidos, Prentice-Hall, 1997.

Shoeck, Helmut, *Diccionario de Sociología*, Sección de Ciencias Sociales, vol. 136, España, Herder, 1981.

La importancia de la motivación en el laboratorio de idiomas

Elisabeth Albine Mager Hois

INTRODUCCIÓN

TODAVÍA FALTA una metodología satisfactoria para el trabajo en el laboratorio de idiomas que se oriente principalmente a la comunicación de los integrantes del grupo. Lo que conocemos hasta hoy en día son metodologías audiolinguales que enfatizan particularmente el aprendizaje individual y no del grupo siguiendo mecanismos automáticos de *pattern drill*. Por esta razón considero necesario elaborar métodos comunicativos para el laboratorio de idiomas que garanticen una mayor motivación y éxito en la adquisición de una segunda lengua, ya que *la motivación es el motor principal para una mayor efectividad de las actividades en el laboratorio de idiomas*. Por lo tanto, el *objetivo general* consiste en el muestreo y análisis de la importancia de la motivación y su aplicación concreta en el laboratorio de idiomas.

El *método* para la elaboración de esta investigación parte de bases teóricas, en las cuales se analiza el desarrollo histórico del laboratorio de idiomas y la motivación como factor principal del aprendizaje de lenguas extranjeras con la finalidad de encontrar un método adecuado para la enseñanza de éstas. En el segundo apartado se presenta un diseño de aplicación de este método para las actividades en el laboratorio de idiomas.

1. BASES TEÓRICAS

1.1. DEFINICIÓN DEL TÉRMINO LABORATORIO DE IDIOMAS

El término de 'laboratorio de idiomas' proviene de una traducción del inglés que significa un lugar, donde se encuentra la instalación de enseñanza y aprendizaje de la lengua.¹ Es decir, el laboratorio de idiomas implica un programa y un lugar, donde se encuentran equipos de grabación y reproducción para el idioma hablado.²

Los productores de estos laboratorios y la propaganda amplían todavía este término en el sentido y el aprendizaje.³ En este sentido, esta instalación puede implicar una combinación de multimedia con aparatos audiolinguales y audiovisuales combinados por red hacia la clase y el mundo.⁴

La combinación de diferentes medios por sí sola no significa un mayor éxito en el aprendizaje de una segunda lengua, sino que necesita de una metodología adecuada que provoque una mayor motivación con la que se aumente la efectividad en el dominio del idioma. Además, se considera indispensable cierto conocimiento técnico por parte del maestro para el óptimo desempeño del equipo.

¹ Elfriede Roeske, "Bilanz des Sprachlabors (Technik)," en Elfriede Roeske (ed.), *Das Sprachlabor im Sprachunterricht, Alsbach, Alemania, Leuchtturm, 1979, p. 22.*

² Reinhold Freudenstein, *Unterrichtsmittel Sprachlabor: Technik, Methodik, Didaktik, t. 42: Praktische Pädagogik, Bochum, Alemania, F. Kamp, 1971, p. 41.*

³ *Ibid.*, p. 38.

⁴ Herbert Kalter et al., "Multimedia in der Schule", en *Schulmagazin*, 5 a 10, 3 / 1997, p. 5.

1.2. LOS MÉTODOS PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS A TRAVÉS DE LA HISTORIA

Cuando escuchamos el término de 'laboratorio de idiomas' lo asociamos automáticamente con el *método audiolingual*, donde las habilidades auditivas y orales tienen preferencia.

Así, el americano Stack transfería este mecanismo *stimulus-response*, basado en el conductismo de Skinner, al laboratorio de idiomas.⁵ Su método audio-lingual se basó principalmente en ejercicios mecánicos o *drills*, donde los *pattern drills* en forma de diálogos, tenían un lugar preferencial.⁶

Este método surgió a fines del siglo XIX en Europa para la formación de alumnos adultos (Método Berlitz) y entró en los planes de estudio para las escuelas superiores después de la Primera Guerra Mundial en Estados Unidos, donde se necesitaban hablantes de idiomas exóticos.⁷

Empero, este modelo mecánico deja muy poco lugar para una producción creativa, porque su objetivo es la mecanización de oraciones fuera del contexto que salen como reflejo inconsciente a ciertos estímulos.⁸ Así, los funcionalistas abrieron el camino al método

⁵ Elfriede Roeske, "Entwicklung fremdsprachlicher Sprachlaborprogramme mit Vororientierung für didaktische Leitlinien des muttersprachlichen Unterrichts", en Elfriede Roeske (ed.), op. cit., p. 104.

⁶ Edward M. Stack, *The Language Laboratory and Modern Language Teaching*, 3a. ed., London, Oxford University Press, 1971, p. 129.

⁷ Gerhard Neuner y Hans Hunfeld, *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts: Eine Einführung Fernstudieneinheit 4*, Berlin, Langenschiedt, 1993, p. 45.

⁸ Vd. Elfriede Roeske, "Der Situationsbezug als Prinzip der Sprachlaborarbeit", en Elfriede Roeske (ed.), op. cit., pp. 64 s.

comunicativo enfocándose en la utilidad de las acciones humanas.⁹ Por ejemplo, el funcionalismo de Praga tiene una perspectiva funcional comunicativa, ya que el idioma está ligado con la realidad y se rige por un sistema interior.¹⁰ Halliday desarrolló la teoría de *communicative competence* con la *función ideológica* o la experiencia con el mundo real, la *función interpersonal* o relaciones sociales y la *función textual*.¹¹ Este *método comunicativo y cultural*, proveniente de la lingüística pragmática, surgió en la década de 1970¹² por la necesidad de establecer comunicación en un mundo internacional.

El *método dialéctico*, por su parte, con su perspectiva social y cultural estimula al sujeto para superar las contradicciones internas. Rosemann presenta en este contexto el aspecto de la dinámica psíquica¹³ motivando al alumno a superar obstáculos de manera auténtica e interactiva. Los enfoques interculturales, que surgieron al final de la década de 1980, aumentaron aún más esta dialéctica interna contrastando las problemáticas de las diferentes culturas con la propia, lo que despertó el interés de los alumnos.

⁹ Sandra J. Savignon, *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice: Texts and Contexts in Second Language Learning*, EUA, Addison-Wesley Publishing Company, 1983, p. 13.

¹⁰ Claus Heeschen, *Grundfragen der Linguistik*, t. 156, Stuttgart, Alemania, W. Kohlhammer, 1972, pp. 52.

¹¹ Sandra J. Savignon, op. cit., pp. 13-15.

¹² Vd. Udo O. H. Jung, *Das Sprachlabor: Möglichkeiten und Grenzen technischer Medien im Unterricht*, Königstein, Alemania, Scriptor Verlag GmbH, 1978, pp. 15-23.

¹³ H. Rosemann, *Motivation, Arbeitshefte für Psychologie*, t. 6 (Berlin, 1973), en Gert Solmecke (ed.), *Motivation im Fremdsprachenunterricht*, Paderborn, Alemania, Ferdinand Schöningh, 1976, p. 21.

1.3. LA MOTIVACIÓN COMO MOTOR PRINCIPAL PARA UNA MAYOR EFECTIVIDAD EN EL APRENDIZAJE DE IDIOMAS

1.3.1. MOTIVACIÓN Y METODOLOGÍA

Existen dos diferentes tipos de motivación, la *motivación primaria* y la *secundaria*. En la *primaria* se trata situaciones o relaciones entre la persona y el ambiente que motiva al hombre sin intervención pedagógica. En comparación, la *motivación secundaria* presenta una simulación de una situación real que brinda ayuda para un aprendizaje de imitación,¹⁴ refiriéndose a motivos de *periferia*, como el prestigio entre compañeros, simpatía por el maestro, oportunidades futuras, etc. No es aprender por el idioma mismo sino por circunstancias y anhelos secundarios.

1.3.2. RELACIÓN DE MOTIVACIÓN Y EFECTIVIDAD

Una motivación considerable se alcanza, cuando las exigencias no son demasiado fáciles ni demasiado difíciles¹⁵ con lo cual se puede evitar la frustración de los alumnos. Los objetivos de estas actividades deben ser comunicativos para despertar el interés de interacción de los estudiantes permitiendo una actuación independiente y autónoma por parte de los alumnos.¹⁶ Solamente así puede surgir una mayor motivación que promueva una efectividad en el apren-

¹⁴ Gert Solmecke (ed.) op. cit., p. 23.

¹⁵ Ibid., p. 22.

¹⁶ Vd. Marlis H. Hase, "Das Mitschnittverfahren als Möglichkeit der Integration des Schülers in den Beurteilungsprozess mündlicher Leistung", en Udo O. H. Jung., op. cit., p. 38.

dizaje, debido a la autoconfianza y a la disposición por superar dificultades.¹⁷

1.3.3. MOTIVACIÓN Y COHESIÓN GRUPAL

Esta cooperación fomenta un clima favorable para el aprendizaje, debido al factor de cohesión de grupo, que se distingue, según Elisabeth Adelt, por una adherencia afectiva de sus miembros que procede de la simpatía por los integrantes del grupo. Además es necesario una actividad en común y el prestigio del grupo.¹⁸ En el laboratorio de idiomas, las redes y los equipos de audio hacen posible este contacto interno de los diferentes alumnos. La personalidad del maestro desempeña en este contexto un papel importante, sobre todo cuando procura crear un ambiente comunicativo y accesible que lleva al grupo a un aprendizaje más efectivo.

Para garantizar esta efectividad es de suma importancia escoger actividades que garanticen una mayor motivación.

2. PROPUESTAS DE ACTIVIDADES PARA EL USO DE LABORATORIO DE IDIOMAS

Ahora surge la pregunta: *¿En qué fases de la clase se aplican las actividades correspondientes para el uso de laboratorio de idiomas?*

¹⁷ Vd., *íbid.*, p. 163.

¹⁸ Elisabeth Adelt cit. en Günter Endruweit y Gisela Trommsdorff, *Wörterbuch der Soziologie*, t. 2, Stuttgart, Ferdinand Enmke, 1989, p. 339.

2.1. CONFRONTACIÓN CON LA REALIDAD

En primera instancia debe tratarse de una realidad compleja, presentada a través de diferentes medios de comunicación, así como audio, videocasetes, televisión, etc. que se pueden conectar con micrófonos individuales. Este método se distingue por su autenticidad y por su ubicación en un contexto situacional con cierta problemática y divergencias culturales. En segunda, los *comentarios* pueden transmitirse a través de *esquemas* u otros medios ilustrativos por medio de un proyector, retroproyector, entre otros, que provocan atención e interés por parte de los alumnos. Esta fase puede llevarse a cabo en grupo, equipos o individualmente.

2.2. EXPRESIÓN ORAL

En esta fase se puede discutir sobre la problemática en grupo, pero también en equipos. Las primeras instrucciones para todos los alumnos se pueden dar a través de bocinas ambientales (*room speaker*). Con la tecla *attendance* de las grabadoras individuales y el *all call* del panel de control, los alumnos pueden escuchar al maestro, con la combinación *model-all call* también a sus compañeros. Si un alumno quiere comunicarse con uno de sus compañeros, lo puede hacer con el *all call-intercom-model*, activado por el instructor. Cuando el maestro se da cuenta de que algunos alumnos todavía tienen problemas con la temática o la expresión verbal, entonces puede formar parejas o grupos pequeños a través del comando *set pair*. En esta fase el maestro se dará cuenta de algunos problemas fonéticos, gramaticales o semánticos de los alumnos que dejará de práctica en la etapa de los ejercicios. También se puede elaborar un tema en forma oral, incluso por escrito, y en la discusión general se incorporan los diferentes resultados a través de un alumno, o bien del maestro.

2.3. EJERCICIOS

Los ejercicios pueden ser de tipo semántico, estilístico, morfológico y fonético llevándose a cabo en diferentes fases. Para *ejercicios semánticos contextuales* son suficientes dos fases (propuesta y respuesta), para *ejercicios estilísticos* pueden ser tres (propuesta, respuesta y reafirmación), para *ejercicios morfológicos y fonológicos* es conveniente practicarlos en cuatro o menos fases dejando espacio para una expresión libre y de esta manera evitar su control extremo. Es conveniente ejercer el control solamente en ciertos casos para evitar una limitación del alumno. Los ejercicios se pueden llevar a cabo en grupo o individualmente. Por ejemplo, las actividades en grupo permiten un control mutuo por los compañeros con cierta autoestima. En comparación, los ejercicios individuales favorecen un aislamiento del alumno para protegerse de la crítica grupal,¹⁹ por lo que resulta más conveniente para alumnos más tímidos e introvertidos. Además, el trabajo individual permite un ritmo personal.²⁰ Para ejercitar la memoria a largo plazo también es de suma importancia repetir lo aprendido.²¹ Si surgen dudas, el alumno puede comunicarse con el maestro por medio de la tecla *call* y para responder éste elige el botón *response*.²² De esta manera, los estudiantes establecen una interrelación de confianza con el maestro reafirmando su proceso de aprendizaje.

¹⁹ Vd. Wilga M. Rivers, *Teaching Foreign-Language Skills*, 2a ed., Chicago, The University of Chicago Press, 1981, pp. 402 s.

²⁰ *Ibid.*, p. 402.

²¹ Werner Brandl, "Versprachlichung im Unterricht: Lern- und gedächtnispsychologische Aspekte", en *Schulmagazin*, 5 a 10, 2 / 1997, p. 79.

²² Vd. Instructivo para el Uso de los Laboratorios Sony 9000.

2.4. APLICACIÓN O TRANSFER

Para llegar a una transferencia de lo aprendido se busca primero el por qué de un asunto o problemática y se cambia el *qué* o el *quién*, el *dónde* y el *cuándo*, etc., es decir, se trasmite la problemática a otros personajes o a otras situaciones, manifestada en películas, textos, canciones o poesías. En niveles avanzados se puede transformar un texto de tipo narrativo a un estilo informativo o de una poesía a una prosa, etc.

Para la simulación de ciertas situaciones se puede aplicar la computadora. Por ejemplo, existen *simuladores* y *role-plays*, donde los alumnos se enfrentan a diversas situaciones y reciben al mismo tiempo un *feedback* (*retroalimentación*) en el aprendizaje del idioma meta.²³ El método intercultural aprovecha en esta etapa el *transfer* a otra cultura.

2.5. CONTROL O TEST

El control de lo aprendido se puede realizar durante las diferentes fases del aprendizaje, por lo cual se puede evitar exámenes fijos. El maestro tiene en su *mesa de control* una alternativa para la observación calificadora de los alumnos (*scanning monitor*). De esta manera, el profesor puede atender a cada alumno seleccionando los números correspondientes. Para intervenciones se presiona el *intercom* o el *intervengo*. Este control sirve también para tests o exámenes, y además señala lineamientos para ejercicios posteriores o dictados.

²³ Christopher Jones y Sue Fortescue, *Using Computers in the Language Classroom*, 3ª. ed., New York, Longman Group UK Limited, 1991, pp. 63-69.

CONCLUSIONES

Esta jerarquía de las diferentes fases se puede cambiar según la necesidad de la clase. Conviene dosificar este conjunto en diferentes sesiones. Los alumnos tendrán la posibilidad de colaborar en esta planificación para ser responsables de su aprendizaje y activar sus intereses. Además, la variación de las diferentes fases, de instrumentos y actividades de trabajo, motivan a los alumnos.

Para lograr dicha motivación, el maestro debe estar interesado primeramente en la clase y los alumnos, porque transmite entusiasmo al grupo. No obstante el profesor es el motor principal de las actividades, necesita la colaboración de sus alumnos, pues el laboratorio de idiomas no solamente es un centro para actividades individuales, sino colectivas que cumplen con los objetivos comunicativos que prometen un éxito mayor. Así, el laboratorio de idiomas presenta grandes posibilidades para motivar a los alumnos con un método adecuado, como el método comunicativo de tipo sociocultural que estimula a los alumnos en mayor grado.

BIBLIOGRAFÍA

- Adelt, Elisabeth, *cit.*, en Günter Endruweit y Gisela Trommsdorff, *Wörterbuch der Soziologie*, t. 2, Stuttgart, Ferdinand Enker, 1989.
- Freudenstein, Reinhold, *Unterrichtsmittel Sprachlabor: Technik, Methodik, Didaktik*, t. 42, Praktische Pädagogik, Bochum, Alemania, F. Kamp, 1971.
- Hase, Marlis H., "Das Mitschnittverfahren als Möglichkeit der Integration des Schülers in den Beurteilungsprozess mündlicher Leistung," en Jung, Udo O. H., *Das Sprachlabor: Möglichkeiten*

und Grenzen technischer Medien im Unterricht, Königstein, Alemania, Scriptor Verlag GmbH, 1978.

Heeschen, Claus, *Grundfragen der Linguistik*. t. 156, Stuttgart, Alemania, W. Kohlhammer, 1972.

Jones, Christopher y Sue Fortescue, *Using Computers in the Language Classroom*, 3ª. ed., New York, Logman Group UK Limited, 1991.

Jung, Udo O. H., *Das Sprachlabor: Möglichkeiten und Grenzen technischer Medien im Unterricht*, Königstein, Alemania, Scriptor Verlag GmbH, 1978.

Neuner, Gerhard y Hans Hunfeld, *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts: Eine Einführung-Fernstudieneinheit 4*, Berlin, Langenscheidt, 1993.

Roeske, Elfriede, "Bilanz des Sprachlabors (Technik)," en Elfriede Roeske (ed.), *Das Sprachlabor im Sprachunterricht*, Alsbach, Alemania, Leuchtturm, 1979.

———, "Der Situationsbezug als Prinzip der Sprachlaborarbeit," en Elfriede Roeske (ed.), *Das Sprachlabor im Sprachunterricht*, Alsbach, Alemania, Leuchtturm, 1979.

———, "Entwicklung fremdsprachlicher Sprachlaborprogramme mit Vororientierung für didaktische Leitlinien des muttersprachlichen Unterrichts," en Elfriede Roeske (ed.) *Das Sprachlabor im Sprachunterricht*, Alsbach, Alemania, Leuchtturm, 1979.

Rosemann, H., *Motivation*, Arbeitshefte für Psychologie, t. 6, Berlin,

1973, en Gert Solmecke (ed.), *Motivation im Fremdsprachenunterricht*, Paderborn, Alemania, Ferdinand Schöningh, 1976.

Savignon, Sandra J., *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice: Texts and Contexts in Second Language Learning*, EUA, Addison-Wesley Publishing Company, 1983.

HEMEROGRAFÍA

Instructivo para el Uso de los Laboratorios Sony 9000.

Kalter, Herbert *et al.*, "Multimedia in der Schule," en *Schulmagazin*, 5 a 10, 3 / 1997.

Rivers, Wilga M, *Teaching Foreign-Language Skills*, 2a. ed., Chicago, The University of Chicago Press, 1981.

Stack, Edward M., *The Language Laboratory and Modern Language Teaching*, 3ª. ed., London, Oxford University Press, 1971.

Un enfoque para la preparación del examen TOEFL en el contexto universitario

*María Virginia Appiani Mercau, Javier Vivaldo Lima,
Teresita del Rosario Caballero Robles,
María Teresa Flores Revilla*

LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA Metropolitana, Unidad Iztapalapa, puso en marcha en 1997 un programa de diversificación de la enseñanza de lenguas extranjeras. Dicho programa está enfocado al fortalecimiento de la competencia lingüística y comunicativa de nuestro alumnado, en un contexto que, superando las limitaciones inherentes al aprendizaje de la lengua fuera del país donde se habla, permita una estimulación multisensorial acorde a los diferentes estilos de aprendizaje de nuestros estudiantes.

Dentro de un contexto tal, se estructuró un programa de dominio de inglés en doce niveles, abarcando desde el principiante básico hasta el nivel avanzado. Una característica de los programas en el nivel avanzado es la presentación de diferentes opciones a nivel terminal, entre las que se cuentan estudios de inmersión cultural, programas para propósitos específicos (redacción, comprensión de lectura y conversación) y entrenamiento para la preparación del TOEFL (*Test of English as a Foreign Language*).

Con relación a esta última opción, la ponencia tiene como principal objetivo presentar una visión general sobre el desarrollo de un curso de preparación para el TOEFL en su etapa piloto. En primer término, se describirán los objetivos del curso así como su ubica-

ción dentro del programa general de inglés. En segundo lugar, se hará una breve descripción de la metodología y desarrollo del programa de entrenamiento. Finalmente, se presentarán resultados comparativos de los diferentes momentos de evaluación, tomando como referencia los estándares manejados por el TOEFL. Se concluirá con la discusión de las implicaciones a nivel instruccional de la propuesta presentada.

INTRODUCCIÓN

En febrero de este año egresó la primera generación de estudiantes de los "Cursos de Dominio de Inglés" de la UAM-Iztapalapa. Se consultó a estos estudiantes cuando llegaron al último nivel (doceavo) qué tipo de curso querían tomar y, unánimemente, se inclinaron por un curso de preparación del examen TOEFL (*Test of English as a Foreign Language*). Dos de los profesores-investigadores asignados a la Coordinación de Enseñanza de Lenguas Extranjeras diseñaron el "Curso de Preparación para el TOEFL", el cual consta de 36 horas de entrenamiento y ha sido piloteado ya tres veces.

El propósito de esta ponencia es compartir nuestra experiencia en estos cursos y obtener retroalimentación.

Primero, se dará una descripción del programa del curso. En segundo lugar se presentarán unas gráficas, las cuales muestran el desempeño de los participantes en las pruebas modelo tomadas de los libros de preparación para el TOEFL que asumieron durante el curso y, finalmente, se darán a conocer algunos comentarios de los participantes acerca del mismo.

CURSO DE ENTRENAMIENTO PARA EL EXAMEN TOEFL

OBJETIVOS

El curso tiene como finalidad que los participantes:

- 1) Trabajen intensivamente las diferentes habilidades que evalúa el TOEFL (comprensión auditiva, desempeño gramatical, comprensión de lectura y expresión escrita) así como las estrategias cognoscitivas que se ponen en práctica durante la ejecución de dicho examen.
- 2) Trabajen de manera individual y grupal los contenidos lingüísticos que evalúa el TOEFL.
- 3) Realicen prácticas periódicas con exámenes modelo.
- 4) Tengan un diagnóstico preciso al finalizar el curso, sobre el puntaje que alcanzarían en el examen TOEFL institucional u oficial.

MATERIALES

Se elaboró un manual de trabajo diseñado especialmente para los participantes el cual consta de tres exámenes modelo (uno de diagnóstico y dos de práctica) seleccionados de los siguientes libros: *Cambridge Preparation for the TOEFL Test* y *The Heinemann TOEFL Practice Tests*. Asimismo, se utilizó el *software multimedia interactivo ELLIS (English Language Learning and Instruction System)* y por último, secciones de los libros *Grammar in Use* y *Clear Speech*.

METODOLOGÍA

La presentación e inicio del curso arrancó con el siguiente cuestionario con el propósito de explorar los intereses de los participantes sobre el curso y conocer qué sabían acerca del examen del TOEFL.

- 1) ¿Cómo se enteró sobre la existencia de este curso?
- 2) ¿Qué expectativas tiene respecto del mismo?
- 3) ¿Qué sabe usted del examen TOEFL?
- 4) ¿Cuál es su procedencia?

En esta misma sesión, los participantes tomaron la prueba de diagnóstico con el propósito de saber en qué nivel iniciarían su entrenamiento. A partir de la corrección de este examen se realizó un análisis de errores que permitió detectar fallas muy específicas en las diferentes habilidades evaluadas.

La segunda sesión consistió en proporcionar el resultado global del examen lo cual permitió que los participantes reflexionaran acerca de sus errores y, de acuerdo con esta actividad, se les proporcionó material específico para reforzar el aprendizaje. A solicitud de los participantes, la sección de comprensión de lectura no se trabajó intensivamente, puesto que su mayor interés estaba en las secciones de comprensión auditiva y gramática. Posteriormente, se impartió una explicación introductoria al uso del *software* ELLIS.

A partir de esta segunda sesión la dinámica de trabajo del resto del curso consistió en presentar un examen modelo, revisión y retroalimentación individual y grupal de las secciones de comprensión auditiva y desempeño gramatical y por último la práctica individual bajo asesoría constante del instructor.

En la última sesión del curso, se proporcionó a los integrantes el siguiente cuestionario de evaluación:

1. Califique en una escala del 1 al 5 los siguientes aspectos del curso "*Training Course for TOEFL*".

- | | |
|--------------------------------------|-----------|
| a) Programa | 1 2 3 4 5 |
| b) Material impreso | 1 2 3 4 5 |
| c) <i>Software</i> interactivo ELLIS | 1 2 3 4 5 |
| d) Desempeño docente | 1 2 3 4 5 |
| e) Otro | |

2. ¿Qué aspectos positivos rescata usted de este curso?
3. ¿Qué aspectos negativos o mejorables ha encontrado en el curso?
4. Sugiera tres aspectos que podrían mejorarse en el curso.

Cabe destacar que los tres instructores de los cursos pilotos realizaron adaptaciones al programa del curso según su parecer, siguiendo los intereses particulares de cada grupo. Por ejemplo, en uno de los grupos se tomaron cuatro exámenes modelo, en otros tres, y en el otro sólo dos.

Con el fin de realizar un meticuloso control se diseñó una tabla que contiene el nombre del participante y las puntuaciones obtenidas por sección en cada uno de los exámenes aplicados, el promedio y el progreso logrado a lo largo del entrenamiento.

- 1: Compresión Auditiva.
- 2: Desempeño Gramatical.
- 3: Compresión de Lectura.
- T: Puntaje Total.

Este curso de entrenamiento se ha dado tres veces. El primer grupo estuvo formado por 7 estudiantes de la UAM-I (dos eran secretarías y el resto estudiantes de licenciatura). El rango de edad era de 22 a 50 años. Fue impartido a los estudiantes del nivel 12 del programa de Dominio de Inglés como Lengua Extranjera que se imparte regularmente en la CELEX (Enero-Abril, 1999). Por otra parte, los participantes de los otros dos cursos eran básicamente investigadores que trabajan y/o estudian en la UAM. Hubo un par de estudiantes de otras universidades y una profesora de la UNAM.

RESULTADOS

En relación al cuestionario inicial del curso, las respuestas generales de los participantes fueron las siguientes: la mayoría de ellos se enteró de la existencia del curso a través del correo electrónico. Respecto a las expectativas del curso, nos sorprendió saber que pocos participantes planeaban tomar el examen TOEFL en el futuro cerca-

no. Estaban interesados en perfeccionar su inglés o en mejorar su nivel de inglés. En cuanto a qué sabían del examen TOEFL, todos contestaron que es indispensable presentar el examen para poder ingresar a diferentes universidades nacionales y/o extranjeras para realizar estudios de posgrado, pero ninguno de ellos sabía exactamente en qué consistía el examen. Respecto a la procedencia de los participantes, la mayoría fue de estudiantes y profesores-investigadores de las unidades Iztapalapa y Xochimilco de la UAM, otros del IPN y una participante de la UNAM.

Las respuestas de la evaluación final del curso fueron satisfactorias: la puntuación obtenida en la primera pregunta abarcó el rango de 3 al 5, lo cual significa que tanto el programa, los materiales impresos e interactivos, así como el trabajo realizado por los instructores fueron considerados adecuados. Las respuestas a la segunda pregunta indicaron que los participantes lograron puntuaciones superiores a sus propias expectativas y que se enriqueció su manejo general del idioma. En la tercera pregunta, la mayoría de los participantes respondió que estaban muy satisfechos con el curso. Las sugerencias solicitadas en la pregunta cuarta apuntaron a que el curso tuviera una mayor duración, a tener trabajo extra-clase, y a realizar una revisión más profunda de los aspectos gramaticales de la lengua.

Con respecto al puntaje total, todos los estudiantes obtuvieron un puntaje más alto en las pruebas que siguieron al examen de diagnóstico. Algunos de ellos mejoraron hasta 100 puntos, otros únicamente 16 puntos, y la mayoría de ellos mejoraron en un promedio de 30 puntos.

El piloteo del curso nos muestra que si bien quedan muchos aspectos por limar, el programa del *Training for TOEFL* puede ser adecuado para los fines a que fue diseñado.

REFERENCIAS

Gear & Gear, *Cambridge Preparation for the TOEFL Test.*, 2nd edition, U.S.A., Cambridge University Press, 1996.

Duffy, Carolyn. B. & Mahnke, M. K., *The Heinemann TOEFL Practice Tests*, Oxford, Heineman Publishers, Ltd., 1995.

Murphy, R. & Allman, R., *Grammar in Use*, New York, Cambridge University Press, 1990.

Gilbert, J. B., *Clear Speech*, U.S.A., Cambridge University Press, 1993.

Educación e interculturalidad en la clase de lengua extranjera

Rosella Bergamaschi Iandolo

INTRODUCCIÓN

EL OBJETIVO de este escrito es reflexionar acerca de la importancia de adquirir y fomentar, en la clase de lengua extranjera, una conciencia intercultural, que permita en los participantes el desarrollo de un pensamiento capaz de aceptar, sin anularlos, el relativismo de los propios valores y capaz, por lo tanto, de confrontarse con la pluralidad de las culturas.

En efecto, como dice Charles Taylor, la identidad humana se construye *dialogicamente*, en respuesta a nuestras relaciones con los otros e incluye nuestros diálogos reales con los demás. Para el docente de una lengua extranjera, esta visión amplia de la enseñanza de un idioma representa un ideal pedagógico que le devuelve su papel de educador.

Por otra parte, se intentará también reflexionar acerca de algunos criterios que puedan servir como guía para seleccionar documentos y materiales didácticos orientados a un enfoque intercultural.

1. ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS Y MEDIACIÓN CULTURAL

Todo proceso de enseñanza-aprendizaje es, como sabemos, un proceso de mediación cultural. En la escuela, de todo orden y grado, y la universidad no está excluida, conviven, siempre, más culturas. Tan es así, que también el docente de L1, encuentra en su clase ocasión para un encuentro multicultural que puede llevarlo a poner en juego su propia identidad, sus seguridades, tal vez de adulto y profesionalista, y asumir un papel de mediador cultural, entre identidades y culturas diferentes. No nos referimos a los casos en los que la presencia en un salón de clase de estudiantes portadores de culturas "vistosamente" diferentes (como sucede cada vez con mayor frecuencia en muchos países europeos, o en los Estados Unidos) hace más clara la naturaleza intercultural del proceso de enseñanza-aprendizaje. O a los casos, también éstos cada vez más frecuentes, de intercambios estudiantiles entre instituciones educativas de diferentes países. En estos casos, se ha afirmado, "cualquier situación que se aleja de la norma, de lo cotidiano, despierta en quien la vive un estado de atención, de vigilancia" [Calasso, 1997], pero también despierta una mayor receptividad, podríamos agregar, hacia los eventos de contacto cultural que se están viviendo.

Nos referimos, más sencillamente, a los casos más cotidianos en que un docente, como decíamos de L1, opera en un contexto lingüísticamente y en apariencia culturalmente homogéneo. ¿Por qué decimos en apariencia? Para explicarlo, podemos enfocarnos brevemente a lo que entendemos con "cultura". No se trata aquí de analizar las varias definiciones de cultura que se han elaborado [Kluckhohn, 1949; Kroeber, 1952], pero si entendemos la cultura en la acepción que ha formulado la antropología interpretativa y la consideramos como el campo en el que los seres humanos asignan significado al flujo de su experiencia [Sahlins, 1988], podemos pensar que la cultura es el conjunto amplio y complejo de las repre-

sentaciones, de las formas de comunicación, de conocimiento y de los sentimientos que se transmiten al interior de un grupo humano [Geertz, 1992; Thompson, 1993]. Un sistema de representación del mundo, que atribuye significación no sólo al comportamiento de cada individuo, sino a las relaciones con los otros y con otras realidades.

La reelaboración individual y subjetiva que hace cada individuo de este *stock* de conocimientos, su particular apropiación y recreación de las formas culturales es lo que determina la multiculturalidad aún al interior de una cultura global que se presenta aparentemente homogénea. Es justamente a esto a que nos referimos cuando decimos que también el docente de L1 enfrenta este universo culturalmente plural, habida cuenta que incluye todos los desniveles internos de la cultura, de la estatificación social, de las identidades locales, de las minorías, etc. En otras palabras, también en una cultura "nacional", si se quiere utilizar este término, se distinguen variedades, no solamente ligadas al tiempo y al espacio, sino también a subgrupos (entre los cuales los definidos por la edad, por ejemplo, la misma "cultura juvenil" con la que el docente debe aprender a relacionarse), a los medios de comunicación, a particulares áreas de conocimiento [Bertocchi, 1997].

Si todas las observaciones que hemos apuntado hasta aquí son ciertas, lo son aún más cuando consideramos el contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. En este caso, la naturaleza multicultural del encuentro de los sujetos del proceso educativo se hace evidente de una manera muy específica y particular. Entre el docente de L2 y sus estudiantes se abre una situación de contacto de códigos lingüísticos y culturales diferentes. Se trata de una situación de interculturalidad por excelencia, de la cual ha de ser plenamente consciente el docente, si quiere que su enseñanza sea eficaz hasta simplemente en el plano lingüístico. Al respecto, nos parece útil recordar las afirmaciones hechas por el Consejo de Europa ya desde 1986, en las cuales se subraya toda la importancia

de los aspectos multiculturales en las relaciones entre nuestras sociedades contemporáneas. Mencionemos algunas:

- a) la mayoría de nuestras sociedades se han vuelto multiculturales, y lo serán cada vez más;
- b) cada cultura tiene sus especificidades, y como tales respetables;
- c) el multiculturalismo es potencialmente una riqueza;
- d) para que lo sea en manera concreta, es necesario instaurar una interpretación entre todas estas culturas sin cancelar la identidad específica de ninguna de ellas; es necesario, entonces, poner la multiculturalidad en movimiento para transformarla realmente en interculturalidad, con todo el dinamismo que esto implica (especialmente en términos de comunicación e interacción) [Conseil de l'Europe, 1986].

El docente ha de asumir así una responsabilidad con respecto a su papel de mediador cultural. Como se ha afirmado, la mediación cultural es, por definición, un proceso dialógico, que establece entre los sujetos del proceso educativo un continuo y circular "intercambio del papel de director del proceso mismo" [Gay Cialfi, 1995].

¿Cómo actúa la mediación cultural? Para decirlo en los términos de Daniela Bertocchi, la mediación cultural:

- facilita en el otro la comprensión de los elementos del sistema cultural que le viene propuesto y las relaciones entre tales elementos;
- crea en el aprendiente una mayor conciencia, incluso a través de la confrontación, de los elementos y de las características y del propio sistema cultural;
- lo ayuda a relativizar, colocando los diferentes saberes y comportamientos en una perspectiva más amplia,
- favorece el pasaje de conocimientos estereotipos a conocimientos personales y críticos.

Tratándose además, como dijimos, de un proceso circular, conduce ambos sujetos del proceso a una relativización del propio sistema cultural. En efecto, como siempre sucede al interno de un proceso intercultural, el aprendizaje, entendido como modificación de conceptos, pero también de actitudes, involucra necesariamente a todos los participantes del proceso mismo [Bertocchi, 1997].

2. COMPETENCIA COMUNICATIVA Y COMPETENCIA INTERCULTURAL

El papel de mediador cultural asumido por el docente de lengua extranjera, tal como lo hemos descrito, es una premisa tal vez indispensable para que el aprendiente adquiera una plena competencia comunicativa en la L2.

El concepto de competencia comunicativa elaborado por Hymes en 1972 e introducido después en el ámbito de la enseñanza de las lenguas extranjeras, se refiere "al conocimiento (práctico y no necesariamente explícito) de las normas psicológicas, culturales, y sociales que regulan el uso de la palabra en un ámbito social" [Balía *et al.*, 1997]. Este concepto se refería esencialmente a la capacidad de utilizar la competencia lingüística en formas que fueran socialmente aceptadas. Sin embargo, como sabemos, la competencia comunicativa se ha vuelto con el tiempo un concepto multidimensional, que incluye no sólo la dimensión lingüística, sino también las dimensiones cognitivas, afectivas, comportamentales que entran en juego en una comunicación eficaz.

En la actualidad, parece cada vez más difícil poder hablar de una competencia comunicativa sin incluir la competencia intercultural. En efecto, si se aplica a la comunicación entre individuos que pertenecen a grupos culturales diferentes, el concepto de competencia comunicativa se refiere a la capacidad de relacionarse verbal y no verbalmente de manera eficaz con individuos que pertenecen a una cultura diferente de la propia. En este sentido, la finalidad de la en-

señanza de una lengua no puede ser solamente la de desarrollar una competencia lingüística y comunicativa en L2, sino también la de desarrollar una competencia en la cultura extranjera.

Aquí cabe hacer una observación. No debemos olvidar que existe una diferencia de fondo entre poseer una cultura y ser conscientes de una cultura. Robert Ackerman decía al respecto que la cultura es "la matriz, consciente e inconsciente al mismo tiempo, que da sentido al comportamiento y a las creencias sociales [Ackerman, 1987]. Los que *poseen* una cultura, la comparten, la viven, aunque no necesariamente la comprendan. Los que se acercan a una cultura *otra*, por diferentes razones, para estudiarla, para conocerla, (en nuestro caso específico, es el estudiante de una lengua extranjera) pueden llegar a entenderla, a interpretarla, pero no necesariamente esto implica que asuman como propio su mundo de creencias, de valores, o que experimenten sus mismas vivencias emocionales, o que consideren que sus ilusiones o sus utopías sean las propias.

En un sentido la cultura es vivencia, se refiere a lo que un determinado grupo humano siente, experimenta, sin que necesariamente sea consciente de ello (sería la "matriz" de la que habla Ackerman). En otro sentido, se hace referencia a la posibilidad de entender, conocer, comprender otro mundo cultural, sin necesariamente sentirse parte de sus valores y creencias.

La competencia intercultural de la cual hablamos anteriormente no se refiere a que se tenga que llegar a poseer una cultura diferente de la propia, sino a ser conscientes de lo que la diferencia o la hace semejante a la propia. El papel de mediación cultural desempeñado por el docente de lengua extranjera es de entenderse justamente en este contexto, en el de propiciar una situación en la que el aprendiente no sólo puede conocer y comprender los elementos del *sistema cultural* que le viene propuesto, sino que puede adquirir una mayor comprensión y conciencia del suyo propio. Sin embargo, insistimos en este punto, el carácter circular del proceso de mediación cultural involucra a todos los participantes en el proceso

mismo, por lo tanto también el docente es actor de la reapropiación de su sistema cultural. La enseñanza de una lengua extranjera se inserta entonces en un panorama educativo más amplio, en el que el docente no es sólo transmisor de conocimientos lingüísticos y culturales, sino que asume un papel de educador, estableciéndose una estrecha interrelación entre los objetivos informativos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

3. MATERIALES DIDÁCTICOS Y ENFOQUE INTERCULTURAL

En el contexto que hemos delineado, *quisiéramos apuntar algunas reflexiones acerca de los criterios para seleccionar materiales didácticos desde un enfoque intercultural*. No hace falta mencionar la autenticidad de los documentos, aunque sabemos que se trata de un concepto hasta cierto punto ambiguo, y que no siempre toma en cuenta los aspectos contextuales en que esos documentos se han producido. Por mencionar un ejemplo, ¿un artículo de periódico recortado, fotocopiado, distribuido en clase, sin tomar en cuenta el público al que estaba dirigido, sigue siendo un documento auténtico o no? Tal vez se deba hablar de una nueva autenticidad, de una autenticidad, por así llamarle, didáctica, pero aún así representa una condición necesaria de la cual no se puede prescindir. Mas en general, los criterios que pueden guiar la selección de materiales didácticos, como observan algunos autores [Balivia, De Carlo], se relacionan con los objetivos que se quieren alcanzar, los cuales, hemos dicho más arriba, pueden ser formativos e informativos en el campo de la cultura extranjera objeto de estudio. Según los autores mencionados, los objetivos informativos tienden a la adquisición de:

- una competencia de "sobrevivencia";
- un código interpretativo de la realidad extranjera.

Por otra parte, los objetivos formativos, se enfocan a desarrollar:

- la conciencia de la arbitrariedad del sistema fundador de la realidad propia;
- la capacidad de observación, de confrontación/comparación, de interpretación de la realidad *otra* [Baliva *et al.*, 1997].

Como se puede ver, se trata de un recorrido en el que el aprendiente pasa de adquirir las primeras herramientas para establecer un contacto con los miembros de otra comunidad cultural, hasta el desarrollo de una actitud reflexiva tanto hacia la propia, como hacia la cultura ajena. Los documentos pedagógicos, entonces, han de ser seleccionados tomando en cuenta la meta de este recorrido, para lo cual Baliva propone identificar en la "calidad informativa" uno de los conceptos claves para guiar la mencionada selección. Con este concepto la autora no quiere hacer referencia a la cantidad de la información contenida en el documento, o a su actualidad o a la presencia a menos de algún tipo de soporte audiovisual, sino a la presencia de elementos que permiten la puesta en movimiento de múltiples representaciones de la misma realidad. En otras palabras, los documentos pedagógicos se muestran aptos para ser utilizados en un enfoque intercultural si:

- representan situaciones conflictivas, contradictorias, inesperadas, que se prestan a lecturas múltiples;
- contienen varios puntos de vista, que permiten proyectar sobre las mismas realidades "miradas cruzadas" por parte del autor, del lector o del protagonista de la historia relatada;
- presentan indicios lingüísticos tendientes a valorar o devaluar el comportamiento de un grupo étnico o social;
- dirigen la atención sobre los usos de los objetos culturales y no sólo sobre los objetos como tales.

Por supuesto, no se trata de criterios absolutos, ni tampoco se requiere que estén presentes contemporáneamente en el mismo documento, pero pueden orientar de una manera muy operativa la elección de materiales didácticos.

Para hacer un ejemplo concreto en el campo específico de la enseñanza del italiano como lengua extranjera, quisiera mencionar la película *Puerto Escondido*, del director Gabriele Salvatores, que parece contener muchas de las características antes mencionadas. Se trata de una historia que se desarrolla en dos tiempos y en dos lugares diferentes, tiene un principio en Italia, en los primeros años 90, y todo el desarrollo posterior en México. El protagonista es un funcionario de banco, de rango medio-alto, que por razones totalmente imprevistas se encuentra acusado de un homicidio que no ha cometido. Como consecuencia, decide huir a México y refugiarse en un lugar por la única razón de lo sugerente de su nombre, Puerto Escondido, precisamente. El desarrollo de la acción nos conduce desde un contexto cultural delineado, breve pero muy eficazmente, en las primeras secuencias a través de rasgos precisos (la concepción del mundo de un italiano de clase media, habitante de una gran ciudad del norte industrializado y europeizado, su idea de la seguridad, del bienestar, la importancia que atribuye a la moda, a los artículos firmados, su idea de la justicia y de ciertos principios cívicos, podríamos decir) hasta un contexto lejano y diferente sobre el cual tanto el protagonista, como sus compañeros de aventura, italianos por cierto, como el espectador, empiezan a lanzar sus "miradas cruzadas". A partir de este momento, no sólo asistimos al descubrimiento de la otra realidad que hace el protagonista por sí mismo, sino a través de la interpretación de sus compañeros, que le ofrecen su personal visión y valoración del país en que han caído, por diferentes razones, y asistimos también a cómo se va produciendo una reconsideración, mediada por la distancia, no sólo geográfica, por supuesto, de la cultura de la cual son originarios. El protagonista y sus amigos perciben y se perciben, y a su vez son

percibidos, en un verdadero juego de espejos interculturales. Y nosotros, los espectadores (italianos y mexicanos), junto con ellos. Así, por ejemplo, la escena en que el inspector encargado de buscar al funcionario fugitivo, inspector que es el verdadero culpable del asesinato, reconstruye el razonamiento que finalmente lo llevó a encontrar a su presa en México, es una verdadera reflexión no sólo de los rasgos culturales que como italianos comparten, sino de los rasgos con que un país como México vive en el imaginario italiano. El estudiante de italiano lengua extranjera que asiste a la película, entra en el juego interpretativo casi de inmediato, y no sólo se divierte porque la película es divertida, sino que se emociona al sentirse observado y percibido en su cultura por la mirada del otro, pero a su vez, puede observar y percibir a este otro que lo mira.

CONCLUSIONES

Para concluir, quisiéramos afirmar nuevamente que un encuentro cultural constituye siempre una situación dialógica. En el ámbito del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, no es suficiente enseñar la cultura de la lengua objeto de estudio. Fundamental es alcanzar una conciencia de la propia. En este proceso, los participantes aprenden a desarrollar la capacidad de tolerar ambigüedades y diferencias, aprenden, como dijimos en un principio, a relativizar, sin anularlos, los propios valores. La pérdida de seguridades y de certezas, tanto lingüísticas como culturales, lejos de provocar una pérdida de identidad, ofrece al individuo la posibilidad de una distancia que es una condición indispensable para alcanzar una identidad más compleja, que presupone la diferencia. La experiencia de la diversidad ofrece entonces la oportunidad de adquirir elementos nuevos de pertenencia.

BIBLIOGRAFÍA

- Ackerman, Robert, J. G. *Frazer: His Life and Work*, Cambridge, Cambridge University Press, 1987.
- Baliva, E., De Carlo, M.; Gennaro, D., "Piccola guida alla scelta di documenti pedagogici in un approccio interculturale", en *Lend*, numero speciale Seminario Nazionale, 1997.
- Betocchi, Daniela, "L'insegnante di L1 come mediatore culturale", en *Lend*, numero speciale Seminario Nazionale, 1997.
- Calasso, M. G., *Terminologia e concetti della comunicazione e dell'educazione interculturale*, Milano, Lombardia, M.P.I.-D.G.S.C., 1997.
- Callari Galli, M., *Antropologia culturale e processi educativi*, Firenze, La Nuova Italia, 1993.
- Conseil de l'Europe, *L'éducation et le développement culturel des migrants*, Projet n. 7 du CDCC, Strasborg, 1986.
- Gay Cialfi, R., *Lessico psicopedagogico*, Milano, Fabbri. 1995.
- Geertz, C., *The Interpretation of Cultures*, Nueva York, Basic Book (tr. esp. *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa, 1992), 1973.
- Kluckhohn, Clyde, *Mirror for Man*, Nueva York, Mc Graw-Hill Book Co., 1949.

- Kroeber, A.L. y Kluckhohn, C. "Culture, a Critical Review of Concepts and Definitions", en *Papers of the Peabody Museum of American Archeology and Etnology*, Harvard University, XLVII, 1., 1952.
- Mazzara, B. M., *Stereotipi e pregiudizi*, Bologna, Il Mulino. 1997.
- Sahlins, Marshall, *Cultura y razón práctica*, Barcelona, Gedisa, 1988.
- Taylor, C., *El multiculturalismo y la "política del reconocimiento"*, México, FCE, 1992.
- Toraine, Alain, *¿Podemos vivir juntos? La discusión pendiente: El destino del hombre en la aldea global*, México, FCE, 1998.
- Thompson, John B., *Ideología y cultura moderna. Teoría social en la era de la comunicación de masas*, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, 1993.

¿Cómo entendemos la competencia pragmática?

Angela Janes

Dentro del campo de la cultura en el aprendizaje de lenguas extranjeras, lo que me llama la atención se sitúa en la parte de *baja* cultura. Me refiero a la comunicación: la cultura a través de la comunicación. Porque los valores y las creencias de una sociedad se reflejan en el uso de su idioma y la competencia pragmática está basada en el conocimiento de lo apropiado en aquel ambiente cultural.

Uso la expresión 'competencia pragmática' bastante libremente en el sentido de "ser capaz de utilizar la lengua eficazmente para alcanzar un propósito específico y para entender la lengua según el contexto", propuesto por Thomas [1983, 92], siguiendo Leech [1983] en este respecto.

Un aspecto de la competencia pragmática que Candlin [1976, 238] nos recuerda es que "la competencia pragmática involucra reglas más bien probables que categóricas". Entonces, en una sociedad hay normas de interacción pero no todos los miembros de una sociedad usan la lengua de la misma manera para alcanzar objetivos parecidos. Por estas razones, los hablantes nativos, aun lingüistas, no pueden comentar con exactitud sobre aspectos pragmáticos de lengua. Necesitamos algo más que comentarios, porque son personales, y en cierta manera, idiosincráticos, aunque dentro de un

esquema más amplio compartido por otros miembros de la misma sociedad.

No se debe olvidar que, aunque supongamos que los miembros de una sociedad saben las normas, no están obligados a obedecerlas. Hay posibilidades para desobedecer, y los nativos hablantes desobedecen, consciente o inconscientemente.

Si aceptamos que la competencia pragmática es así, ¿cómo sabemos cuando no la tenemos? Thomas [1983, 94] dice que no podemos hablar de 'errores pragmáticos' precisamente porque no hay reglas exactas como reglas de gramática. Ella prefiere la expresión 'fracaso pragmático', pues no alcanzamos nuestros objetivos. Es difícil aprender de nuestros fracasos pragmáticos en un idioma extranjero. Primero, en mi experiencia, los fracasos pragmáticos son raramente "corregidos" por hablantes nativos, posiblemente a diferencia de errores léxicos o gramáticos, por ejemplo. Es probable que si yo no hablo bien el idioma, el nativo piense que yo no conozco las normas y él ignorará mi fracaso. Pero si hablo bien el idioma, él pensará simplemente que soy grosera, agresiva, indiferente, etc.; depende del tipo de fracaso. Y dependiendo de cómo al oyente le guste mi persona o no, influirá su tolerancia hacia mis fracasos, o a mis groserías. Por estas razones, yo creo que es necesario examinar cómo la gente usa la lengua. No creo que baste escuchar y repetir. Requiere de cierta reflexión consciente.

Aunque hasta el momento he hablado muy generalmente sobre la competencia pragmática, a continuación examinaré el caso particular del japonés.

Uno de los problemas en investigación sobre japonés es la cantidad de factores sociolingüísticos que un investigador tiene que manejar simultáneamente. En cada emisión en japonés se consideran los grupos *uchi* (dentro) y *soto* (fuera), el estatus, la edad, el sexo, la situación social. El buen manejo de japonés requiere una buena comprensión de estos factores, y parece que la adquisición

es complicada no sólo para los extranjeros sino para los mismos japoneses.

En la investigación que hice para mi maestría en lingüística aplicada japonesa sobre un aspecto de la pragmática planteó problemas interesantes, pero se quedó inconclusa por razones varias. Describiré brevemente lo que hice y algunos de los resultados y problemas que encontré.

Primero presento dos aspectos del japonés a través de los cuales se transmite la actitud del hablante. No tienen significado en sí. Estos aspectos son las partículas de interacción y el estilo de los predicados.

Las partículas de interacción no transmiten proposiciones, sino son manipuladas por el hablante para expresar su actitud hacia la proposición y hacia el oyente. El uso de estas partículas muestra la vinculación del hablante en la conversación y su sensibilidad hacia las necesidades del oyente. Parece que a veces este uso es inconsciente y en otras es deliberado [Neustupný, 1986; Oishi, 1985].

Aunque existen varias partículas de interacción, dentro de las más comunes son *yo* y *ne*. Generalmente, estas partículas se ponen después del verbo, es decir, al final de la frase, pues en el japonés el verbo va al final (SO)V.

La partícula *yo* puede indicar nueva información. El hablante piensa que el oyente no sabe la información y él quiere enseñárselo:

Situación: checar si algo está descompuesto

Dame desu ka. Ie, daizyobu desu yo.

¿Está descompuesto? No, está bien (*se lo informo*).

También *yo* puede servir como intensificador. Por ejemplo, el hablante quiere asegurar al oyente:

Situación: checar si una acción es apropiada

li desu ka. li desu yo.

¿Está bien? Sí, está bien (*se lo aseguro*)

La partícula *`ne'* puede funcionar como *`tag questions'* en inglés, o como ciertos usos de *`verdad'*, *`de veras'* o *`¿no?'* en castellano. Sirve como una solicitud de conformidad, dejando al oyente la opción de confirmar. El hablante quiere promover un sentimiento de compartir algo, algo que tiene en común con el oyente:

Situación: checar si una suposición está correcta

Angela-san wa igirisuzin desu ne.

Eres británica, ¿no?

El segundo aspecto es el del estilo. Para no complicar las cosas demasiado, podemos decir que hay dos estilos básicos. Por razones de simplicidad, no incluyo el uso de *`taigu hyoogen'* que es la lengua honorífica, la cual de todos modos puede tener estos dos estilos básicos. En la enseñanza de japonés como lengua extranjera, estos estilos han sido tradicionalmente llamados el estilo "formal" y el estilo "informal". El estilo "formal" se usa entre gente que no se conoce bien, hacia superiores, en discursos formales, y también en cuentos para niños. El estilo "informal" se usa entre amigos, dentro de la familia, y una variación del estilo "informal" se usa en ensayos, en periódicos y en revistas.

La figura 1 muestra cómo se manifiestan estos dos estilos básicos: la conjugación de los predicados. Son conjugados en el tiempo no pasado: que es el tiempo presente o futuro, o el aspecto no terminado. Como pueden imaginar, la diferencia entre los estilos es clara en el tiempo pasado e igualmente en otros aspectos, pero es necesario para el propósito de esta discusión. Lo importante es que se note que el estilo "formal" tiene los morfemas *`desu'* o *`masu'*.

En general, se nota que las partículas ocurren más frecuentemente en el estilo "informal" que en el estilo "formal" [Jorden, 1987,

Figura 1		
La conjugación de los predicados en los dos estilos básicos		
"informal"		"formal"
<i>dekiru</i>	frase verbal (poder, poder hacer)	<i>dekimasu</i>
<i>takai</i>	frase adjetiva (tipo i) (es caro, alto)	<i>takai desu</i>
<i>kirei da</i> <i>kirei*</i>	frase adjetiva (tipo na) (es bonito)	<i>kirei desu</i>
<i>sensei da</i> <i>sensei*</i>	frase sustantiva (es un/el profesor)	<i>sensei desu</i>

*indica opciones más `suaves' o más `femeninas' pero la distinción no es categórica

227]. Posiblemente porque mostramos nuestras actitudes más directamente con amigos o dentro de la familia.

Como ya se mencionó, se suele hablar del estilo "formal" o del estilo "informal". Sin embargo, estos nombres engañan. Esta distinción ignora que a veces hay un cambio de estilo dentro de una conversación.

La figura 2 es una conversación que tiene dos cambios de estilo dentro de ella. Esta conversación se encuentra en una telenovela japonesa que se llama *Rongu Bakeesyon* (*Las vacaciones largas*) emitida durante el año 1996. Por falta de tiempo y de recursos, usé la versión novelada de esta telenovela para mi investigación.

Los participantes en esta conversación son una pareja joven. Tienen más o menos 20 años y están trabajando en un club nocturno. La mujer, que se llama Ruu, sospecha que su pareja, Sinzi, tiene una amante, y en este intercambio de palabras se encara con él para decírselo.

Como podemos anticipar, esta pareja normalmente usa el estilo informal entre ellos. Sin embargo, en la línea 3 tenemos una afirmación por Ruu, y en la línea 8 una negación por Sinzi donde hay un cambio de estilo. ¿Por qué cambian de estilo en estos lugares? Parece ser consistente con los resultados de Maynard [1993, 179] don-

Figura 2

Conversación tomada de la telenovela Rongu Bakeesyon [Janes, 1997, 27]

- | | | |
|-----|-------|--|
| (1) | Ruu | Saikin, hen ni yasaki. Sore-ni eti no kaisuu hetta.
"Tú has estado casi demasiado cariñoso recientemente. Y ya no hacemos el amor tan frecuentemente como antes." |
| (2) | Sinzi | Omae naa...
"Tú..." |
| (3) | Ruu | Datte, hontoo <i>desu</i>
"Pues, es la verdad" |
| (4) | Sinzi | Ki-no-sei da yo
"Es tu imaginación" |
| (5) | Ruu | Ki-no-sei zya nai mon. Tuketeru mon. Kono aida sita no ga...
"No es mi imaginación. Lo he notado. Recientemente hemos hecho..." |
| (6) | Sinzi | Dasu-na, dasu-na, koo-iu tokoro de dasu-na
"Ya basta, no es el lugar..." |
| (7) | Ruu | Onna dekita no?
"¿Tienes otra mujer?" |
| (8) | Sinzi | Dekimasen
"No, (no tengo)" |
| (9) | Ruu | Zyaa, kekkon-site
"Pues, cástate conmigo" |

de el hablante cambia del estilo "informal" al estilo "formal" para 'comunicar información fundamental dirigiéndose directamente al oyente'. Un caso que Maynard describe como "*high awareness of 'thou'*", o "conciencia alta de 'tú'". Aquí la elección de un estilo distinto a lo normal, un estilo marcado, enfatiza la afirmación y la negación respectivamente. Vemos entonces que las leyendas del estilo "formal" e "informal" son imprecisas. El estilo sirve para más que la formalidad. Para resumir, el estilo normal (el estilo *no marca-*

do) se escoge generalmente según las normas sociales pero algún cambio dentro de una conversación debe ser motivado por razones pragmáticas.

Sin embargo, estos casos son acompañados por otro fenómeno más interesante. En esta conversación cuando hay un cambio de estilo, no hay partícula de interacción. Falta el marcador del hablante, la actitud o la emoción del hablante. En ambos casos aquí habríamos esperado escuchar el estilo "informal" seguido por la partícula de interacción, *yo'*. Pues la partícula *yo'* sirve para insistir, como vemos en la línea 4, *'ki-no-sei da yo'* (es tu imaginación). Parece que la combinación del estilo "formal" sin partícula de interacción indica énfasis del acto de discurso, aquí afirmación y negación.

Encontré algunos casos parecidos dentro de la telenovela que estudié. Y entre los resultados que noté, lo más destacado fue esta falta de partícula donde hay un cambio de estilo. Parece que el cambio de estilo alcanza un énfasis de función pero el hecho de que la opción sin partícula es escogida quedó inconclusa. Interpretando los varios resultados, hay la posibilidad que primero, el cambio de estilo sólo es suficiente para transmitir la actitud de estos lugares (que parece ser el caso en este ejemplo); segundo, el estilo marcado se escoge cuando la elección de una partícula apropiada es difícil; tercero, la elección de partícula se pone en conflicto con la elección de un estilo marcado (ciertas partículas no se usan con uno u otro de los estilos).

Aunque la investigación mostró unos aspectos interesantes del idioma japonés, encontré unos problemas durante mi proyecto de investigación. Más importante, me faltaban datos. Necesitaba más variedad de textos, preferiblemente comprobados por conversaciones naturales. Quizá un panel con nativos del idioma hubiera sido deseable, un panel en el que dieran opiniones diversas sobre las combinaciones de estilo y partículas posibles (pero no usadas).

Figura 2

Conversación tomada de la telenovela Rongu Bakeesyon [Janes, 1997, 27]

(1)	Ruu	Saikin, hen ni yasaki. Sore-ni eti no kaisu hetta. "Tú has estado casi demasiado cariñoso recientemente. Y ya no hacemos el amor tan frecuentemente como antes."
(2)	Sinzi	Omae naa... "Tú..."
(3)	Ruu	Datte, hontoo <i>desu</i> "Pues, es la verdad"
(4)	Sinzi	Ki-no-sei da yo "Es tu imaginación"
(5)	Ruu	Ki-no-sei zya nai mon. Tuketeru mon. Kono aida sita no ga... "No es mi imaginación. Lo he notado. Recientemente hemos hecho..."
(6)	Sinzi	Dasu-na, dasu-na, koo-iu tokoro de dasu-na "Ya basta, no es el lugar..."
(7)	Ruu	Onna dekita no? "¿Tienes otra mujer?"
(8)	Sinzi	Dekimasen "No, (no tengo)"
(9)	Ruu	Zyaa, kekkon-site "Pues, cástate conmigo"

de el hablante cambia del estilo "informal" al estilo "formal" para 'comunicar información fundamental dirigiéndose directamente al oyente'. Un caso que Maynard describe como "*high awareness of `thou`*", o "conciencia alta de `tú`". Aquí la elección de un estilo distinto a lo normal, un estilo marcado, enfatiza la afirmación y la negación respectivamente. Vemos entonces que las leyendas del estilo "formal" e "informal" son imprecisas. El estilo sirve para más que la formalidad. Para resumir, el estilo normal (el estilo *no marca-*

do) se escoge generalmente según las normas sociales pero algún cambio dentro de una conversación debe ser motivado por razones pragmáticas.

Sin embargo, estos casos son acompañados por otro fenómeno más interesante. En esta conversación cuando hay un cambio de estilo, no hay partícula de interacción. Falta el marcador del hablante, la actitud o la emoción del hablante. En ambos casos aquí habríamos esperado escuchar el estilo "informal" seguido por la partícula de interacción, *yo*. Pues la partícula *yo* sirve para insistir, como vemos en la línea 4, *ki-no-sei da yo* (es tu imaginación). Parece que la combinación del estilo "formal" sin partícula de interacción indica énfasis del acto de discurso, aquí afirmación y negación.

Encontré algunos casos parecidos dentro de la telenovela que estudié. Y entre los resultados que noté, lo más destacado fue esta falta de partícula donde hay un cambio de estilo. Parece que el cambio de estilo alcanza un énfasis de función pero el hecho de que la opción sin partícula es escogida quedó inconclusa. Interpretando los varios resultados, hay la posibilidad que primero, el cambio de estilo sólo es suficiente para transmitir la actitud de *estos lugares* (que parece ser el caso en este ejemplo); segundo, el estilo marcado se escoge cuando la elección de una partícula apropiada es difícil; tercero, la elección de partícula se pone en conflicto con la elección de un estilo marcado (ciertas partículas no se usan con uno u otro de los estilos).

Aunque la investigación mostró unos aspectos interesantes del idioma japonés, encontré unos problemas durante mi proyecto de investigación. Más importante, me faltaban datos. Necesitaba más variedad de textos, preferiblemente comprobados por conversaciones naturales. Quizá un panel con nativos del idioma hubiera sido deseable, un panel en el que dieran opiniones diversas sobre las combinaciones de estilo y partículas posibles (pero no usadas).

Consideré otras dos telenovelas pero no incluyeron muchos casos de cambio de estilo. Por eso, un estudio de conversaciones diversas, entre participantes de diferentes niveles de estatus, de sexo opuesto, con propósitos distintos sería necesario para comparar cuando se usan estos recursos pragmáticos y para tener una idea clara de su preponderancia.

¿Pero cómo se pueden manejar todos estos datos? Intenté contar ejemplos del cambio de estilo para calcular su porcentaje del texto, pero fue muy difícil. (No sé si usted jamás ha tratado de contar instancias de un fenómeno dentro de un texto. ¡Inténtelo!) Por supuesto, la computadora tiene la capacidad. En recientes años, el desarrollo de computadoras ha logrado un avance muy importante en el éxito de la lingüística del *corpus*. La capacidad para analizar extensa información, rápidamente y con precisión ha producido estudios en lexicografía (para elaborar diccionarios como *Collins COBUILD* para estudiantes de inglés como lengua extranjera), estudios en gramática, en lexico-gramática, entre otros.

Unas características del enfoque de *corpus* son que (1) es empírico, analiza patrones verdaderos del uso de la lengua; (2) la base de análisis es una colección grande y organizada de textos naturales; (3) se usan técnicas cuantitativas y cualitativas; (4) se puede aplicar a casi cualquier estudio empírico en el campo de la lingüística.

Para investigar la interacción entre el cambio de estilo y el uso de partículas, estoy considerando cómo voy a aprovechar estas nuevas tecnologías. Desde el punto de vista cuantitativo, puedo usarlas para comparar textos orales en registros diferentes. Por ejemplo, para calcular la cantidad de cambios de estilo por cada 1000 frases. El propósito sería investigar la amplitud del fenómeno. Y desde el punto de vista cualitativo, puedo usarlas para aislar los casos de cambio de estilo y evaluar el uso de partículas en estos lugares. También podría analizar los actos de discurso similares que tienen o no tienen un cambio de estilo.

Aunque en este momento mi propia investigación no considera directamente la enseñanza, se podría imaginar una situación donde el uso de *corpus* grandes, analizados por computadora ayuda a efectuar comparación entre la competencia pragmática en la L1 y en la L2, en el salón de clase, o en la mediateca. Ya que existen algunas tentativas para aplicar los *corpus* en el salón de clase [Granger & Tribble, 1998]. A lo que se le llama *data-driven learning*. Se le está probando como método inductivo para darle al estudiante ejemplos producidos por hablantes nativos y no nativos de un idioma para que él explore las regularidades y patrones de uso de ciertas formas gramaticales.

Para concluir, admito que todavía no soy especialista de la lingüística de *corpus*, pero de lo que he visto estoy convencida que podría ser muy útil para desarrollar nuestra comprensión de la pragmática. Desde entonces, trabajo en un proyecto para elaborar un *corpus* de japonés con este propósito, bajo la dirección del doctor Tony McEnery, especialista de *corpus*, de la Universidad de Lancaster, Inglaterra.

Agradecimientos

Agradezco a la maestra María del Carmen Contijoch Escontría del CELE por sus comentarios indispensables durante la preparación de este manuscrito. Sin embargo, tomo la responsabilidad por cualquier error u omisión.

Nota

Se usa *kunrei-siki* para transcribir el japonés, a la excepción de palabras que ya tienen otra convención de transcripción.

REFERENCIAS

- Candlin, C. N., 'Communicative Language Teaching and the Debt to Pragmatics', en C. Rameh (ed.), *27th Round Table Meeting*, Washington, DC, Georgetown University Press, 1976.
- Granger, S. & C. Tribble, 'Learner corpus data in the foreign language classroom: form-focused instruction and data-driven learning' en S. Granger (ed.), *Learner English on Computer*, Harlow, Essex, Logman, 1998.
- Janes, A., *The Interaction of Style-shift and Particle Use in Japanese Dialogue*, tesis de maestría no publicada, University of London, 1997.
- Jorden, E., *Japanese: The Spoken Language*, vol. 1, Yale, Yale University Press, 1987.
- Leech, G., *Principles of Pragmatics*, London, Logman, 1983.
- Maynard, S., *Discourse Modality: Subjectivity, Emotion and Voice in the Japanese Language*, Amsterdam, John Benamins Publishing Company, 1993.
- Neustupný, J. V., 'Language and Society: The Case of Japanese Politeness', en J. A. Fishman *et al*, *Sociolinguistics and the Sociology of Language*, Berlin, Mouton de Gruyter, 1986.
- Oishi, T., *A Description of Japanese Final Particles in Context*, tesis de doctorado, University of Michigan, 1985.
- Thomas, J., 'Cross-cultural Pragmatic Failure', *Applied Linguistics*, 1983, 4(2).

El significado del silencio como un valor cultural en la clase de lenguas extranjeras

Gabriela Cortés Sánchez

Cada sociedad tiene sus propios valores y creencias; dentro de éstos, el silencio es un concepto al cual, de acuerdo con el contexto y la situación, se le dan *distintos significados e interpretaciones*. Este trabajo considera la noción del silencio en la sociedad mexicana, así como su percepción cultural en alumnos de la UAM-Azcapotzalco, quienes están aprendiendo el inglés como una lengua extranjera. Asimismo, se pretende encontrar si se refleja el significado cultural del silencio en la interacción del salón de clases de un idioma extranjero y, de ser así, cómo se manifiesta. Del análisis de los resultados obtenidos se obtendrán reflexiones sobre las implicaciones de este valor dentro del aprendizaje de una lengua extranjera.

1. LA INSERCIÓN DEL SILENCIO EN LA CULTURA

DENTRO DE LA definición establecida como cultura, el silencio es uno de los conceptos con distinto significado y valor en los discursos interculturales. Estos van a depender de la importancia que se le dé al discurso oral en cada sociedad. Becker [en Tannen, 1991, 23] discute la trascendencia del silencio en el discurso, desde aquellas pausas necesarias entre oraciones y palabras hasta los silencios que

representan lo no expresado oralmente. La cultura occidental es una cultura eminentemente verbal, el silencio remite a la mudez, a la falta de palabras, al vacío, a la nada, a lo no-significante [García, 1996, 79]. Las palabras son vistas como el reflejo de los pensamientos internos. La concepción del silencio en culturas orientales es otra; en estas culturas, las explicaciones largas no agradan y son más valoradas las personas que hablan menos que los parlanchines.

También hay diferencias culturales entre los lugares y las situaciones en las que se debe guardar silencio. Gudykunst y Ting-Toomey [1998, 87] describen las variaciones en los estilos conversacionales en cuatro dimensiones: *"Direct-Indirect"*, *"Elaborate-Succinct"*, *"Personal-Contextual"*, and *"Instrumental-Affective"*. Las culturas que prefieren el estilo directo son aquellas que usan el mensaje verbal para expresar de forma explícita y verdadera las intenciones del hablante, como ejemplo de este tipo de cultura tenemos los amerieuropeos. Las culturas que prefieren el estilo indirecto son aquellas que cubren con un velo los deseos y las necesidades reales de sus palabras con oraciones y silencios ambiguos como los americano-africanos, japoneses o coreanos.

Las diferencias culturales de estilo también difieren de lo elaborado a lo conciso. El estilo elaborado es aquel que usa frecuentemente metáforas, proverbios y otro lenguaje figurado dentro del cual se encuentran las culturas árabes y latinoamericanas. El contraste a este estilo de información es el conciso, el cual sólo da la información necesaria; como ejemplo tenemos a las culturas japonesa, americana y chino-americana que prefieren el uso de lo sobreentendido y largas pausas.

Las culturas con preferencia a un estilo personal, en contraste a la de un estilo contextual, son las que le dan mayor atención al individuo como centro de acción. Por otro lado, las culturas contextuales son muy formales y hay un valor muy alto respecto a las diferencias de estado, así como su acentuación. Ejemplos de cultura de un alto contexto son: la japonesa, la árabe y la latinoamericana situa-

das en los tres primeros lugares. En los cuatro últimos lugares de bajo contexto se ubican Suiza, Alemania, Escandinavia y Estados Unidos. Las culturas de alto contexto tienden a valorar la comunicación no verbal y a comunicarse de manera indirecta; a emplear expresiones ambiguas y de doble sentido; a respetar la pausa y el silencio en la comunicación; a valorar a la persona cuyo estilo de comunicación es indirecto como bien educada y discreta, y a percibir a la persona cuyo estilo de comunicación es directo como amenazante y ofensiva. Por otro lado, las culturas de bajo contexto tienden a valorar la comunicación verbal; a comunicarse de manera directa y evitar la ambigüedad en los mensajes (emisor); a sentir ansiedad cuando se usa la pausa y el silencio en la comunicación; a percibir a la persona cuyo estilo de comunicación es indirecto como desconsiderada, deshonesto y mentiroso, e incluso, que insulta la inteligencia y racionalidad de su interlocutor; además, se aprecia a la persona cuyo estilo de comunicación es directo como honesta y franca.

Por último, el estilo instrumental está orientado y depende de mensajes verbales explícitos; este estilo es preferido por las culturas individuales. Ejemplo de una cultura en la que se destaca la individualidad es la estadounidense. El estilo afectivo es más emocional y requiere de sensibilidad para reconocer los mensajes fundamentales tanto de lo verbal como lo no-verbal; en este grupo se clasifican Yugoslavia, México, Grecia y Japón, entre otros.

Una vez expuestos los distintos estilos culturales y conversacionales en los que aparece el silencio, en la siguiente parte se ubicará al silencio en la cultura mexicana y cómo se percibe de acuerdo a lo desarrollado anteriormente.

2. LA CULTURA MEXICANA Y EL SILENCIO

Para hablar del silencio en la cultura mexicana es necesario remitirse a su origen. De acuerdo a Samuel Ramos "la cultura mexicana es

el resultado de un sistema vicioso al que llama *Imitación* y el cual ha sido practicado universalmente por más de un siglo". Pero, ¿a quiénes hemos imitado? Primero, al grupo criollo llegado de España que consolidó su presencia durante la Independencia y la época de Reforma. La Reforma consume la Independencia y le otorga su verdadera significación pues plantea las bases mismas de la sociedad mexicana, niega el pasado indígena y el catolicismo [Paz, 1990, 114].

Por otro lado, en otros procesos que constituyen la columna dorsal de nuestra sociedad, Samuel Ramos distingue en ellos la genuina situación que determina el movimiento de la ideología con que se disfraza, por lo general, el reflejo del pensamiento europeo. Ejemplos de ello son la influencia del positivismo de Comte y Spencer, y el evolucionismo de Darwin durante la dictadura de Porfirio Díaz, así como su gusto excesivo por lo francés. Esta dualidad permite afirmar, por supuesto sin generalizar y desde un punto de vista relativista, que las reglas conversacionales en la cultura mexicana son influidas por la visión de ese mundo occidental que conquistó al mexicano, en el sentido del imperio de lo eminentemente verbal. Asimismo, se presentan rasgos de la cultura española, la cual tuvo influencias árabes y vemos en su estilo conversacional lo elaborado donde se usan frecuentemente metáforas, proverbios y otro lenguaje figurado, lo cual también lo convierte en un estilo indirecto. Para ilustrar, podemos mencionar, de acuerdo con Samuel Ramos, el albur en el que a palabras de uso corriente se les da un sentido nuevo, así como el empleo de eufemismos, es decir, expresiones que mitigan la verdad o la fuerza de la intención, lo cual revela el gusto del mexicano por lo indirecto. Octavio Paz, por su parte, señala al silencio como un elemento del lenguaje con distintos matices en su significado al afirmar. "Su lenguaje esta lleno de reticencias, de figuras y alusiones, de puntos suspensivos; en su *silencio* hay repliegues, matices nubarrones, arcoiris súbitos, amenazas indescifrables; aún en disputas prefiere la expresión velada a la injuria" [Paz, 1990, 26; *énfasis mío*].

Para finalizar esta parte, es necesario mencionar que una huella de lo indígena y lo español se encuentra en la preferencia del mexicano por las ceremonias y las fórmulas que también convierten lo verbal en algo más elaborado.

Una vez establecidas las bases teóricas desde el punto de vista cultural, se definirá el diseño de la investigación para encontrar, en el contexto de la UAM-Azcapotzalco, el significado del silencio.

3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

De las reflexiones realizadas con base en la información anterior, se plantearon las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué significado cultural le dan los alumnos de inglés de la UAM-Azcapotzalco al “silencio” en el salón de clases?
- ¿Qué significado cultural le dan los profesores de inglés como lengua extranjera de la UAM-Azcapotzalco al silencio de sus alumnos en el salón de clases?

3.2. HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN

Debido a que este estudio es de tipo exploratorio y con el fin de evitar tener categorías muy definidas que repriman la interpretación personal del investigador o que le impidan realizar una observación real y objetiva sobre la interpretación de los sujetos de investigación (interactantes), no se plantean hipótesis iniciales.

3.3 SUJETOS

La muestra de estudio estuvo conformada por 46 sujetos:

- 20 alumnos pertenecientes a dos grupos: 12 estudiantes de nivel III de inglés, ocho varones y cuatro mujeres, cuyas edades fluctuaban entre los 16 y 42 años; 8 alumnos de nivel IV, cinco varones y tres mujeres, con edades entre los 17 y 38 años.
- Dos profesores, uno del grupo del nivel III y el otro del nivel IV; ambos mexicanos. Uno de ellos del sexo femenino y cuya edad es de 43 años. El otro profesor de sexo masculino con una edad de 30 años.
- Tres profesores de distintas lenguas: francés, alemán e inglés.
- 21 alumnos: profesores y trabajadores del Centro de Idiomas de la UAM-Azcapotzalco cuyas edades fluctuaban entre los 19 y 53 años de edad, 12 del sexo femenino y nueve del sexo masculino.

3.4. MÉTODO DE RECOLECCIÓN DE DATOS Y ANÁLISIS

Esta investigación fue elaborada con base en una triangulación tanto en la recopilación de datos como en el análisis. La triangulación de datos se logró mediante el uso de múltiples fuentes de datos como fueron: los cuatro cuestionarios, dos relacionados al silencio en general y dirigido a la comunidad universitaria en general, otro dirigido a alumnos que estudian el inglés como lengua extranjera y el último dirigido a profesores de inglés como lengua extranjera. Otras fuentes de información fueron la observación y la grabación de clases. Para la triangulación metodológica de análisis del *corpus* se utilizó la combinación de métodos cuantitativos y cualitativos; lo cuantitativo para mostrar numéricamente los lugares y situaciones asociadas con el silencio y el habla, lo cualitativo para analizar las observaciones y grabaciones hechas en el aula y darles interpre-

tación usando la dimensión cultural y el análisis del discurso en el área de la interacción en el salón de clases. Estos dos enfoques se especifican en la parte del procedimiento del análisis de los datos.

3.5. PROCEDIMIENTO

Inicialmente, se aplicaron los dos cuestionarios generales tanto a alumnos como maestros y trabajadores de la Coordinación de Lenguas Extranjeras de la UAM-Azcapotzalco. Este cuestionario no se aplicó a los dos grupos que se observaron debido a que se pretendía tener otro parámetro de opinión sobre el significado cultural del silencio. Simultáneamente, se observaron las clases de los grupos de los niveles III y IV los viernes durante tres semanas. La primera en el horario de las 13:00 hrs. y la segunda a las 14:30 hrs. Después de la segunda observación, se aplicaron el tercer y cuarto cuestionarios a los grupos observados, ya que para entonces se consideró que los alumnos estaban familiarizados con la presencia del observador y estarían dispuestos a cooperar (*ver anexos*).

3.6. ANÁLISIS DE LOS DATOS

3.6.1. ANÁLISIS CUANTITATIVO

Para el análisis de los cuestionarios uno y dos se usó un método cuantitativo con el propósito de observar qué lugares y situaciones fueron con mayor frecuencia asociados con el silencio. También se aplicó un análisis cuantitativo a los cuestionarios tres y cuatro relacionados con los momentos de la clase asociados al silencio y sus percepciones respecto al silencio y el habla. Las respuestas abiertas fueron analizadas con los enfoques que se mencionan en la parte cualitativa.

En cuanto a las observaciones, se realizó un análisis cuantitativo para comparar los momentos relacionados con el silencio de los alumnos y maestros.

3.6.2. ANÁLISIS CUALITATIVO

Para el análisis cualitativo de la información vaciada en las rejillas, se usó el modelo de interacción de clase sugerido por Flanders. Éste divide en 10 categorías el análisis de interacción como se muestra en la siguiente tabla.

<i>Cuadro 1</i> <i>Categorías de análisis de interacción en el salón de clases</i> <i>[Flanders, 1975, 190]</i>		
Habla el profesor	Responde Inicia	1 Acepta sentimientos 2 Alaba o anima 3 Acepta o utiliza ideas de los alumnos 4 Formula preguntas 5 Expone y explica 6 Da instrucciones 7 Critica o justifica su autoridad
Habla el alumno	Inicia	8 Respuesta del alumno 9 El alumno inicia el discurso
Silencio		10 Silencio o confusión

Debido a que Flanders no le da significado al silencio, las transcripciones y las observaciones se analizaron desde el punto de vista cultural, con base en la descripción de las variaciones en los estilos conversacionales de Gudykunst y Ting-Toomey en las dimensiones: "Direct-indirect", "elaborate-succinct" y "personal-contextual". Asimismo, se usaron las siguientes teorías del análisis del discurso.

- *"Silence and Politeness"* de Leech, quien conceptualiza al silencio como una conducta desagradable que debe evitarse en la interacción. Esta máxima está motivada porque en ciertas sociedades las pausas largas y los silencios no son tolerados.
- *"Silence and Politeness"* de Brown y Levinson, quienes abordan el tema del silencio a través del concepto de cara. Esta "cara" tiene dos aspectos, el positivo y el negativo. La primera es el deseo de dar una imagen que guste y sea apreciada, la segunda es aquella que está libre de imposiciones. Ellos afirman que todo acto verbal pone en peligro estas caras y que guardar silencio es la forma más educada de manejarlo.
- De Gilmore se tomará para el análisis la idea de que el silencio del inferior puede indicar defensa frente a la autoridad del superior. Gilmore pone como ejemplo al alumno que se niega a contestar la pregunta del maestro.
- Grice y sus conceptos de pertinencia y relevancia. La relevancia se entiende como sólo hablar cuando se tenga algo importante o trascendente que expresar. La pertinencia se concibe como el momento adecuado para manifestar algo; en caso contrario, lo mejor es guardar silencio. De este mismo autor se toma la propuesta de cooperatividad como un acto verbal o no verbal encaminado a que la comunicación tenga éxito.
- De Sacks y Pomeranz se usarán las afirmaciones de que el que pregunta siempre tiene el poder porque es él quien confirma si la respuesta es lo que él desea saber y quien, además de interpretar lo que se responde, argumenta o hace juicios de valor sobre lo que se contesta. Sin embargo, el silencio puede también corresponder al rechazo o a la negación de la pregunta planteada y, por lo tanto, ser una forma de expresar que el poder está en las manos de quien debería contestar.

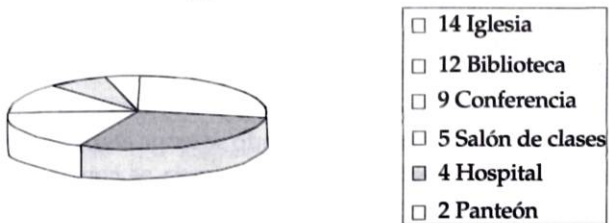
4. RESULTADOS

4.1. RESULTADOS CUANTITATIVOS

Las gráficas siguientes muestran los resultados obtenidos en los cuatro cuestionarios:

Gráfica 1
Cuestionarios Nos. 1 y 2

Lugares asociados con el silencio por
alumnos y profesores de la UAM-A



Gráfica 2
Cuestionario No. 3

Significado del silencio en alumnos y profesores
de la UAM-A



Gráfica 3
Cuestionario No. 4

Significado del silencio en el salón de clases



4.2. RESULTADOS CUALITATIVOS DE LAS OBSERVACIONES Y GRABACIONES AUDITIVAS

4.2.1. GRUPO DE NIVEL TRES

De las observaciones del grupo tres se obtuvieron los siguientes resultados:

La duración de los silencios tuvo un promedio de cinco a 10 segundos siendo el más largo de 1'30". Los silencios de los alumnos fueron mucho más frecuentes que los de la profesora, cuestión que no extraña. De los cuarenta y cinco minutos en promedio de las tres clases, la profesora habló 25 minutos dejando 20 minutos para los alumnos, de los cuáles 10 minutos fueron para que un solo alumno expusiera el tema que él escogiera. Los otros fueron para todo el grupo. Por lo general, quien interrumpía el silencio era la profesora, ya fuera para indicar un cambio de actividad o, con frecuencia, para hacer bromas y cubrir el silencio de los alumnos. Asimismo, constantemente la maestra provocaba el silencio de los alumnos con sus correcciones. En toda la primera clase, de los 15 alumnos presentes, ocho no hablaron. Esta clase también se caracterizó porque nunca hubo trabajo en equipo o por parejas, por lo cual las

oportunidades de hablar fueron pocas, sólo cuando lo señalaba la profesora y a quien ella lo indicara. Se presentan tres transcripciones de algunos fragmentos que se consideraron relevantes para esta investigación. Las normas de transcripción utilizadas son las sugeridas por Castaños [1998, 4]. Con base en las categorías de Flanders, en el lado izquierdo de las transcripciones se encuentran identificados los eventos sucedidos en el salón de clases (*ver* cuadro 1).

Fragmento 1	Categorías de Flanders
T1 SS1: How many years yo have? Olga	4
T2 T: <i>Quién escribe eso?</i> (DIRIGIÉNDOSE A OLGA)	9
T3 SS2: (...)	10
T4 SS2: (...) Que cuántos años tienes <i>¿</i> ? (TITUBEANDO)	10-8
T5 T: <i>Ay!; Perfecto español</i>	7
T6 C: (...)	
T7 T: <i>Cómo digo cuántos años <i>¿</i>?</i>	4
T8 SS1: [How old are you <i>¿</i> ?	8
T9 SS3: How are old you <i>¿</i> ?]-	8
T10 T: -How old are you <i>¿</i> ? <i>Escríbelo, How old are you <i>¿</i>? escríbelo tú</i> (SEÑALANDO A OLGA) (...) <i>Excuse me how old were you <i>¿</i>?</i>	7
T11 SS: (...) (LOS ALUMNOS GUARDAN SILENCIO LARGO)	10

Este fragmento fue tomado de la primera clase después de que un alumno expuso un tema durante cinco minutos sobre una operación que sufrió cuando era niño. Después, los alumnos escribieron en un papel una pregunta para que el expositor la leyera y la contestara. Este fragmento fue seleccionado porque los silencios que surgen no son simples pausas para darle armonía a la conversación. Si observamos el turno dos el cual, de acuerdo con la categoría de Flanders, se cataloga como la formulación de una pregunta por parte del profesor que requiere que alguien la responda y, en este caso, es dirigida a alguien en especial. El turno tres es catalogado como silencio según Flanders y adoptando la propuesta de Gilmore puede significar defensa ante el superior. Igualmente, siguiendo a Sanz y a Pomeranz, los silencios de los turnos 3, 4, 6 y 11 pueden ser un rechazo ante la muestra de poder de la maestra. De acuerdo con Levinson y Brown, el silencio de la estudiante de estos

turnos puede significar una forma de salvar su cara positiva frente a los demás y poner en evidencia la cara negativa de la profesora.

Fragmento 2

Categorías de Flanders

T1	SS1: Do you need radio therapy to your <i>lesson</i> ¿? <i>leisure</i> ¿? (BUSCANDO LA APROBACIÓN DE LA PRONUNCIACIÓN DE LA PROFESORA)	8
T2	T: <i>leisure</i> (CORRECCIÓN DE LA PROFESORA) <i>therapy</i> ¿? (DIRIGIÉNDOSE A QUIEN ELABORÓ LA PREGUNTA)	4
T3	SS2: (...) to (?) and tumor (TITUBEANDO) to (...) to (...) for to (...) eh (...) stop (...) The advanced of the tumor ¿?	8
T4	SS1: No-	
T5	T: -Don't invent words! No inventes, hay muchas muchas palabras, memorize some words on the dictionary, entonces no inventes, okey¿? a ver whenever you speak English think in <i>verbo, sujeto y complemento</i> si no está no sirve la oración. (DIRIGIÉNDOSE AL ESTUDIANTE 2) Jorge Alberto, cómo dices ¿?	5
T6	SS2: mm (...)	10
T7	T: - Es una terapia para no se qué (...)	4-10
T8	SS2: (...) o sea para evitar el avance-	8-10
T9	T: -Cómo dices evitar un tratamiento ¿? Qué sujeto le pones ¿?	4
T10	SS2: (...) mmm (...) it's is it ¿?	8-10
T11	T: a treatment	6
T12	SS2: that use when a (...) to (...) eh quitar ¿? (...) stopped the continues-	8-10
T13	T: -[no inventes	7
T14	C: ja ja ja]	
T15	SS2: (...) stopped the tumor?-	8-10
T16	T: -But he was operated, the tumour was retired.	7
T17	C: (...)	10

Este fragmento también forma parte de la primera clase y de la misma actividad mencionada al principio. Resultan interesantes para esta investigación los turnos 3, 6, 8, 10, 12 y 15; podríamos interpretarlos con base en la idea del mundo occidental de valorar más a las palabras que al silencio y podríamos apoyar esta idea de Leech, que conceptualiza al silencio como una conducta desagradable que debe evitarse en la interacción. En todos estos silencios hay el esfuerzo por conseguir expresar con palabras una idea que el alumno no puede comunicar quizá por su nivel de conocimientos del idioma, pero la insistencia de la profesora y su poder sobre

él lo obligan a intentarlo varias veces. Sus silencios no son largos, al contrario, por lo cual no podemos hablar de rechazo. Quizá el silencio del turno 17 por parte de la clase sea una expresión de repudio, de acuerdo con Pomerantz.

Fragmento 3

Categorías de Flanders

T1	T:	What's your personality like?	4
T2	SS1:	I'm very serious I am sometimes sh! ¿? Shai ¿? (...)	8-10
T3	T:	always ¿? Sometimes ¿?	4
T4	SS1:	Si when I was to the present another person or when I (...) eh the situation (...)	8-10
T5	T:	-Te está ayudando en tu cabezotaaa traducir traducir traducir traducir traducir ¿?	7
T6	SS1:	(...) Cómo ¿? (...)	10
T7	T:	(...) ayuda ¿? Te ayuda ¿? OK ¿?	7
T8	SS1:	(...)	10
T9		[Are you stingy like me? (DIRIGIENDOSE AL MISMO ALUMNO UNO)]	4
T10	C:	jajaja]	
T11	SS1:	(...) mmm, no (CON VOZ MUY DÉBIL, CASI IMPERCEPTIBLE)-	10-8
T13	T:	-But are you stingy yes or no ¿?	4
T14	SS1:	(...) mmm [no (CON VOZ DÉBIL NUEVAMENTE)]	10-8
T15	T:	okey What's your personality like ¿?] (REFIRIENDOSE A OTRO ALUMNO)	4

El fragmento tres es parte de la segunda clase, en la cual la profesora tocó el tema de los adjetivos para describir la personalidad. Este tópico era delicado, ya que muchos de los adjetivos tenían connotaciones negativas además de que describirse o describir a alguien frente a un grupo de personas no es sencillo. En los turnos 6 y 8 correspondientes a un mismo alumno, de acuerdo con la clasificación diez sobre el silencio de Flanders, podemos observar que, de acuerdo con Pomerantz, son una manifestación de rechazo; se muestra en estos turnos una ruptura de comunicación entre la profesora y el alumno. En el turno 9 la maestra trata de restablecer la comunicación a través de una pregunta que la involucre y la haga parecer graciosa, siendo cooperativa en términos de Grice; sin embargo, no hay éxito y el rechazo se manifiesta en el turno 14 con un silencio que hacer perder el poder a la profesora, que vuelve a in-

sistir con su misma pregunta en el turno 13. En el turno 14, el alumno, en la primera parte, emite un rechazo con su silencio y finalmente da una respuesta que la profesora no reconoce como buena porque inmediatamente formula otra pregunta a otro alumno con el fin de tomar o reafirmar su poder, lo cual coincidiría con la clasificación cuatro de Flanders.

4.4.2. GRUPO DE NIVEL CUATRO

De las observaciones del grupo del nivel IV se obtuvo la siguiente información. La duración de los silencios tuvo un promedio de quince a sesenta segundos. El promedio de observación de esta clase fue de una hora. Aunque el habla del profesor fue mayor, 35 minutos aproximadamente, también el promedio del habla de los alumnos fue superior en relación con los del grupo de nivel III, que fue de 25 minutos. Comparando, podríamos decir que el habla y los silencios en este grupo fueron más compartidos entre el profesor y los alumnos que en el del nivel III. El silencio se iniciaba cuando el profesor daba instrucciones y, al igual que en el otro grupo, el profesor frecuentemente hacía bromas para interrumpir el silencio de los alumnos. En la primera clase observada, el maestro entregó los resultados de un examen. Los alumnos guardaron silencio como preludio a la devolución de la evaluación. Debido a que en este grupo había mucho trabajo en parejas y equipos, el silencio no era tan común. Asimismo, los alumnos interrumpían el silencio para preguntar sus dudas y constantemente hacían comentarios entre ellos. A continuación, se presentan 2 transcripciones de algunos fragmentos que se consideran relevantes para esta investigación.

Fragmento I		Categorías de Flanders
T1	T: Do you remember Cinderella ¿? the girl [that was very poor and	5
T2	C: jajaja]-	
T3	T: -and cleaned the house she had a step mother Is that okay ¿? (?) It's a fairy tale a woman who made her dreams come true she made a dress what else ¿?	5
T4	SS1: (...) [a pumpkin	4
T5	a pumpkin ¿?]	8
T6	T: Yeah! She got a pumpkin into a (...)	8
T7	SS1: carroza	4
T8	T: carriage what else ¿? What about the horses ¿?	8
T9	SS2: the mouse	4
T10	T: the what ¿? The mice the mice into horses yeah okay Do you like that kind of stories	8
T11	C: (...)	10
T12	SS3: Es que no entendí nada	9
T13	C: -jajaja	
T14	T: Son cuentos de hadas [Didn't you really read	
T15	SS4: some minutes ago you talked about comics, about cartoons, but they are another things (.) I don't know (...) 9-10	5
T16	T: No it's not the same but we started with that and later (?) okay well	1
T17	C: (...)	10

El fragmento anterior forma parte de la primera clase observada, en la que el profesor trató el tema de "*Fairy Tales*". Resultaron relevantes para el análisis del silencio los turnos 4, 11, 15 y 17. En el turno 4, el alumno está en silencio, pero prefiere romperlo aunque no está muy seguro; de acuerdo a Leech, esto se podría interpretar como una conducta indeseable. El silencio del turno 11, que da respuesta a la pregunta del profesor, ocasiona que el maestro pierda el poder. Y esto se reafirma con la intervención del alumno en el turno 12, donde indica que no entiende nada, pero el profesor es cooperativo y más que importarle el poder, desea que la interacción tenga éxito, por lo cual hace la traducción para reparar. El turno 15, con ese silencio, muestra el rechazo de un alumno a la traducción del término y cuestiona esta vez al profesor, tomando en sus manos el poder de acuerdo con lo que Pomerantz y Sacks afirman. El silencio del turno 17 muestra el rechazo de los alumnos al compañero que no apreció la cooperatividad del profesor al cuestionar su traducción con sus preguntas.

Fragmento 2

Categorías de Flanders

T1	T: So we are going to talk about stereotypes yeah do you have stereotypes of people In Britain ¿? From London or British people ¿?	4
T2	C: (...)	10
T3	T: Do you think they are happy ¿?	4
T4	SS1: No (...)	8-10
T5	T: -So they are not happy they have to be sad ¿?	4
T6	SS1: (...) No	8-10
T7	T: So well tell me the stereotype you have from people from London and Britain	4
T8	SS1: They are formal	8
T9	T: aja	3
T10	SS2: very serious and quiet	8
T11	SS3: They don't express their emotions	8
T12	T: yeah, yeah What else ¿?	4
T13	SS4: They are to-	8
T14	T: tolerant ¿? Okey what else ¿?	3-4
T15	SS5: they are punctual	8
T16	T: Okey punctual what else ¿?	3-4
T17	SS6: They like tea	8
T18	T: okey they like the tea	3
T19	SS7: they are reserved (...)	
T20	T: Are they shy ¿? Introverted ¿?	4
T21	C: No	8
T21	T: What about you Olympia ¿?	4
T22	SS8: (...)	10
T23	T: You don't have any idea about them ¿? (DIRIGIENDOSE AL ALUMNO 8)	8
T24	SS8: (...)	10

El último fragmento fue seleccionado de la segunda clase, que trató el tema de los estereotipos. Los turnos 2, 4 y 6, todos ellos relacionados con el silencio, demuestran la dificultad del maestro para que los alumnos abordaran el tema; y podría considerarse como rechazo o una forma de defensa por tratar un tema que toca valores diferentes a los suyos. Con base en la cara positiva y negativa, lo anterior sugiere que, ante la posibilidad de ponerlas en evidencia, se usa el silencio como defensa. La teoría de Gilmore refuerza esta idea porque el alumno, al negarse a contestar la pregunta del maestro, usa el silencio como estrategia de defensa. Se descarta la idea de que los estudiantes no conocían el tema de los estereotipos porque en los siguientes turnos se manifiesta su conocimiento.

5. CONCLUSIONES

Para finalizar, podemos decir que, después de analizar los resultados y lo reflejado en el salón de clase, se llegó a la conclusión de que, debido a la influencia europea y española, México es una cultura de alto contexto, ya que valora el hecho de comunicarse de manera indirecta. Se evidenció el empleo de expresiones ambiguas y de doble sentido, el respeto a la pausa y al *silencio* en la comunicación; y se valoró a la persona cuyo estilo de comunicación fue indirecto como bien educada y discreta. Citando a Octavio Paz, se resume el estilo del mexicano para comunicarse en las siguientes palabras:

Viejo o adolescente, criollo, mestizo, general, obrero o licenciado, el mexicano se me aparece como un ser que se encierra y se preserva: máscara el rostro y máscara la sonrisa. Plantado en su arisca soledad todo le sirve para defenderse: el *silencio y la palabra*, la cortesía y el desprecio, la ironía y la resignación. Tan celoso de su intimidad como de la ajena, ni siquiera se atreve a rozar con sus ojos al vecino... Atraviesa la vida como desolado; todo puede herirle, palabras y sospecha de palabras [Paz, 1990, 26; *énfasis mío*].

Asimismo, se afirma que aunque la cultura mexicana le da primacía a lo verbal sobre el silencio debido a la influencia de su mestizaje, éste tiene un significado que no es un vacío y que es fundamental que se le reconozca en la clase de lenguas extranjeras, con el fin de que tanto alumnos como maestros puedan entender no sólo el silencio en su cultura, sino también su importancia y ayudarlos a reflexionar sobre el significado del mismo en otras sociedades y, en particular, en la cultura meta.

BIBLOGRAFÍA

- Castaños, F., *Normas de Transcripción*, México, Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM, 1998.
- García, M., *Psicoanálisis y Silencio en Tramas*, 10, México, UAM-X, p. 79-86, 1996.
- Gudykunst, W. B. y S. Ting - Toomey, *Culture and Interpersonal Communication*, Newbury Park, CA, 1998.
- Flanders, N. A., *Análisis de la interacción didáctica*, España, Addison Wesley Publishing Company, 1975.
- Jaworski, A., *Silence*, New York, Mouton de Gruyter, 1997.
- McEntee, E., *Comunicación Intercultural*, México, McGraw Hill, 1998.
- McGroarty, Mary E. y Wei Zhu, *Triangulation in Classroom Research: A study on Peer Revision*, *Language Learning* 47:1, March, pp. 1-43.
- Paz, O., *El Laberinto de la Soledad*, México, Fondo de Cultura Económica, 1990.
- Ramos, S., *El perfil del hombre y la cultura en México*, México, Espasa-Calpe, 1998.
- Sacks, H. P. y Jefferson, G., *The simplest systematics for the organization of turn talking for conversation* en J. Scheinken (ed), *Studies in the organization of conversational interactions*, pp. 7-56, New York Academic Press, 1978.

NORMAS DE TRANSCRIPCIÓN UTILIZADAS

¿?	Entonaciones coordinadas en dos puntos diferentes, la primera descendente como el modelo canónico de pregunta.
¡!	Entonaciones coordinadas en dos puntos diferentes, la primera ascendente y la segunda descendente, como en el modelo canónico de admiración
(?)	Fragmento inaudible o incomprensible
(..)	Pausa corta
(...)	Silencio
(CI)	Comentarios o descripciones formuladas por los analistas
negritas	Énfasis por medio de volumen
<i>cursiva</i>	Énfasis por claridad de articulación o tiempo lento
[renglón a	Superposición; los fragmentos marcados son simultáneos
renglón b]	
aa aaa	Alargamiento moderado y grande de sílaba, respectivamente
renglón	a-
renglón	Interrupción

Anexos

CUESTIONARIO PARA ALUMNOS, MAESTROS Y TRABAJADORES

Este cuestionario tiene como propósito recoger información para una investigación que permitirá conocer más acerca de la sociedad mexicana. Agradecemos de antemano su colaboración. No es necesario que escriba su nombre.

Edad: _____ años

Sexo: _____ M _____ F

Nivel:

De acuerdo con su experiencia conteste los siguientes cuestionamientos de forma amplia y personal.

1. ¿En qué lugares está prohibido hablar? ¿Por qué?

2. ¿En qué lugares es incorrecto hablar? ¿Por qué?

3. ¿En qué lugares es inusual hablar? ¿Por qué?

4. ¿En qué circunstancias es correcto no hablar?

Anexos

5. ¿En qué lugares es obligatorio hablar? ¿Por qué?

6. ¿En qué lugares es mal visto no hablar? ¿Por qué?

7. Haga una lista de cinco lugares que asocie con el silencio.

- ♣ _____
- ♣ _____
- ♣ _____
- ♣ _____
- ♣ _____

8. Haga una lista de circunstancias que asocie con el silencio.

- ♣ _____
- ♣ _____
- ♣ _____
- ♣ _____
- ♣ _____

Anexos

CUESTIONARIO PARA ALUMNOS

Este cuestionario tiene como propósito recoger información para una investigación que permitirá conocer más acerca de la sociedad mexicana. Agradecemos de antemano su colaboración. No es necesario que escriba su nombre.

Edad: _____ años

Sexo: _____ M _____ F

Nivel: _____

De acuerdo con su experiencia conteste los siguientes cuestionamientos de forma amplia y personal.

1. ¿Hay algún momento de la clase de inglés en el que esté prohibido hablar?

Sí _____ ¿Cuáles?

No _____

2. ¿Es incorrecto hablar en algún momento de la clase de inglés?

Sí _____ ¿Cuándo?

No _____

3. ¿Hay algún momento de la clase de inglés en el que sea obligatorio hablar?

Sí _____ ¿Cuándo?

No _____

4. ¿Hay circunstancias en las cuales es correcto no hablar en la clase?

Sí _____ ¿Cuándo?

No _____

5. Haga una lista de cinco momentos en la clase de inglés que asocie con el silencio.

♣ _____
♣ _____
♣ _____
♣ _____
♣ _____

Anexos

CUESTIONARIO PARA PROFESORES

Este cuestionario tiene como propósito recoger información para una investigación que permitirá conocer más acerca de la sociedad mexicana. Agradecemos de antemano su colaboración. No es necesario que escriba su nombre.

Edad: _____ años

Sexo: _____ M _____ F

Nivel:

De acuerdo con su experiencia, conteste las siguientes preguntas de forma amplia y personal.

1. ¿Hay algún momento de la clase en la cual esté prohibido que hablen los alumnos?

Sí _____ ¿Cuál?

No _____

2. ¿Hay algún momento de la clase en el cual es incorrecto que los alumnos hablen?

Sí _____ ¿Cuál?

No _____

3. ¿Hay circunstancias en las cuáles sea incorrecto que los alumnos no hablen?

Sí _____ ¿Cuál?

No _____

4. ¿Qué tan frecuentes es el silencio de los alumnos en su clase?

Mucho _____ Frecuente _____ Poco _____ Nulo _____

No _____

5. Haga una lista de cinco momentos en la clase de inglés que asocie con el silencio.

♣ _____
♣ _____
♣ _____
♣ _____
♣ _____

Una mirada personal sobre los espacios interculturales en la enseñanza del inglés como lengua extranjera¹

Margaret Lee Zoreda

INTRODUCCIÓN

EN UNA REFLEXIÓN personal, exploraré la perspectiva del profesor o profesora extranjeros (en este caso, norteamericana) de inglés lengua extranjera ante la inclusión de la cultura popular anglófona en nuestras currículas universitarias. Primero, describiré algunos contextos y circunstancias que a menudo definen la enseñanza a nivel universitario de temas sobre la cultura norteamericana. Estas experiencias pudieran ser relevantes, en algunos casos, en la enseñanza de otras culturas extranjeras, o tratándose de un país multicultural, las culturas de las diversas etnias. Pretendo, también, mostrar que cualquier profesor (sea extranjero o no) comprometido en tal programa, puede gozar de oportunidades prácticamente ilimitadas y gratificantes para desarrollar perspicacias dialógicas y emancipadoras sobre su propia cultura, a la par de sus estudiantes. Espero

¹ Una primera versión de este trabajo se publicó en *Perfiles Educativos* (CISE-UNAM), oct.-dic. 1994. Agradezco al Mtro. Javier Vivaldo Lima por sus comentarios sobre este trabajo.

con este análisis, resultado de una intención pluralista, motivar en los lectores la idea de "otredad" que surge en las relaciones de enseñanza-aprendizaje en el salón de lenguas extranjeras.

El pedagogo no convencional...juega el papel de alumno/profesor y aprende/enseña mediante un intercambio creativo y oposicional con su propia cultura.²

Me he referido en un trabajo anterior³ a los argumentos que justifican la inclusión de la cultura popular anglófona en nuestras currícula universitarias de lenguas extranjeras, con el fin de fomentar en los estudiantes encuentros transculturales genuinamente enriquecedores. Ahora exploraré, en una reflexión personal, el lado inverso de este fenómeno: la perspectiva del profesor o profesora extranjeros (en este caso, norteamericana) dentro de esas currícula.⁴ Primero, describiré algunos contextos y circunstancias que a menudo definen la enseñanza a nivel universitario de temas sobre la cultura norteamericana. Estas experiencias pudieran ser relevantes, en algunos casos, en la enseñanza de otras culturas extranjeras, o tratándose de un país multicultural, las culturas de las diversas etnias.

² Davis, R., "A Manifesto for Oppositional Pedagogy: Freire, Bourdieu, Merod, and Graff", *Reorientations*, Henricksen, B & Morgan, T., eds., University of Illinois Press, 1990, p. 264. (Esta traducción y las siguientes son mías).

³ Lee Zoreda, M., "La cultura popular anglófona: encuentro universitario, autorreflexión y apreciación crítica" en *Signos Anuario de Humanidades, UAM-Iztapalapa*, año VII, tomo II, 1993.

⁴ El presente trabajo enfocará sobre parte de la cultura popular anglófona, la de los Estados Unidos de América.

CONDICIONES PARA LA ENSEÑANZA DE LA CULTURA POPULAR NORTEAMERICANA EN MÉXICO

Es común en congresos internacionales de la Asociación de Cultura Popular (con sede en E.U.A.), escuchar a ponentes lamentándose de cómo deben defenderse ante el desprecio que parte de sus colegas, que enseñan cultura *canónica*, sienten hacia la cultura popular. A estos profesores los considero afortunados; por lo menos alguien les presta atención académica en sus universidades. No conozco ninguna institución de educación superior en México que ofrezca cursos con temáticas que cubren la cultura popular norteamericana en sus planes de estudios.⁵ Existen varias razones que pudieran dar cuenta de esta situación, en mi opinión, académicamente anómala considerando los pormenores e implicaciones de las complejas interacciones demográficas, sociales, políticas y económicas que para bien o para mal existen y existirán entre México y los Estados Unidos. No es mi intención aquí debatir o polemizar con profundidad sobre estos temas, sino más bien, abrir la reflexión crítica sobre ellos, que espero, a su tiempo, alcance niveles propios de una discusión sensata y fructífera.

En todo país, en particular aquéllos en proceso de modernización (¿o posmodernización?), hay diversos sectores y grupos intelectuales que tradicionalmente se resisten a reconocer oficialmente aquello que perciben como una amenaza a la identidad y cultura nacionales.⁶ La noción que el Tratado de Libre Comercio podría

⁵ Con la excepción de la UAM-Iztapalapa que ofrece varios cursos de ciencia ficción en inglés, aún sin créditos. Se puede deducir que "oficialmente" no son reconocidos.

⁶ García Canclini, N., "Tradición y modernidad cultural ante el Tratado de Libre Comercio" en México y los cambios de nuestro tiempo, vol. 3, UNAM/CONACULTA/FCE, 1992, p. 175. Debemos añadir aquí que existen intelectuales, quie-

intensificar lo que ya es visto como una saturación comercial, por parte de los medios norteamericanos de comunicación, ha causado posturas negativas hacia todo lo que se entiende o percibe como cultura norteamericana. Incluso a nivel universitario, donde se supone que entre académicos prevalece una amplia visión del mundo, no es extraño escuchar comentarios como "los americanos no tienen cultura" o "la cultura norteamericana no es una temática académica" y otros lugares comunes. Es ciertamente difícil convencer a los que sostienen que la cultura *del otro* (en este caso conceptualizada como hegemónica) es tabú, que esa cultura debiera incluirse de alguna forma en los programas de estudios universitarios.

Donde uno debiera suponer que la cultura ajena estaría apropiadamente representada –tal como en el caso de los programas de lenguas extranjeras–, nos topamos con otros obstáculos igualmente incongruentes. En aquellas pocas universidades que ofrecen licenciaturas en inglés, éstas son ya sea de *letras* o literatura canónica, o de enseñanza de inglés (esto es, metodología didáctica). La gran mayoría de las otras universidades que ofrecen programas o cursos de inglés tienen docentes formados en la metodología de la lingüística aplicada. En este tipo de capacitación, a menudo no se estudian con amplitud los aspectos culturales del mundo anglófono y, mucho menos, su cultura popular. Ello no se juzga valioso en la formación académica de los profesionistas de la enseñanza de lengua inglesa. Mientras que profesores de otras lenguas no parecen negar los aspectos culturales en la enseñanza de idiomas, los profe-

nes ante el encuentro entre las culturas mexicana y norteamericana, no temen por la cultura tradicional mexicana sino expresan la opinión que los Estados Unidos tiene más razón para temer a México. Por ejemplo, ver Fuentes, C. "Entrevista con Carlos Fuentes: la identidad y el agua (con Martín Solares), La Jornada Semanal, no. 222. 12 septiembre 1993, pp. 18-22.

sores de inglés manifiestan actitudes ambivalentes hacia la lengua inglesa y las culturas anglófonas. La docencia de inglés puede facilitar la obtención de un empleo; sin embargo, las culturas asociadas con las lenguas (especialmente la norteamericana) se perciben casi exclusivamente en términos comerciales, al contrario, por ejemplo, de la noción de *civilización francesa* o *alemana*. En suma, numerosos profesores universitarios de inglés comparten con otros de sus pares en otras áreas académicas las mismas aprensiones mencionadas anteriormente hacia la cultura norteamericana *imperialista*.⁷

Esta brecha en el conocimiento a nivel universitario sobre las culturas extranjeras está subsanada hasta cierto punto por las dependencias culturales de algunos países industrializados: el Instituto Francés de América Latina (Francia); el Instituto Goethe (Alemania); el Consejo Británico (Inglaterra); el Instituto Dante Alighieri (Italia) y el Servicio de Información de los Estados Unidos (USIS). Todos, menos el último, promueven intensivamente exposiciones de arte, conferencias, ciclos de cine, etcétera. El USIS se dedica principalmente a la enseñanza de inglés (la lengua) y no a la cultura estadounidense, en contraste con las instituciones de difusión cultural de los otros países mencionados. Su presupuesto es bastante limitado comparado con los de otras naciones. De una manera el gobierno de los Estados Unidos da la impresión, en sus relaciones con otros países, que lo primordial es el comercio y no su cultura nacional. En esto hace el juego a los críticos mexicanos quienes, de por sí, ya menosprecian la cultura norteamericana.

Como profesora de origen norteamericano en el área de lenguas extranjeras en una de las grandes universidades públicas, si ocurriese la necesidad de hablar sobre la cultura estadounidense, se-

⁷ Sería la temática de otro trabajo indagar si el mismo gobierno estadounidense no es cómplice en la creación de tales actitudes, con su falta de financiamiento para actividades culturales en México y su apoyo total para todo lo comercial.

guramente se me podría llamar a jugar el papel que muchos opinan es el *adecuado*. "Ah, ella es norteamericana; ¡ella puede enseñar la cultura estadounidense!" Sin cuestionar por el momento esta situación, cualquier extranjero que enseña inglés forzosamente tiene el carácter, de alguna forma, de *embajador inconsciente* de su propia cultura.⁸ Este contexto puede, en momentos, conducir a situaciones desconcertantes y conflictivas con los estudiantes, en la medida que se estime que el profesor (especialmente si éste es un norteamericano) sostiene y representa la actual política *oficial* estadounidense. Ésta es, quizá, una de las razones que lleva a mis colegas mexicanos a adoptar una posición precavida al evitar el componente cultural en clases de inglés.

Además de estos obstáculos de naturaleza ideológica, es difícil allegarse de los materiales apropiados para enseñar cultura popular norteamericana sin viajar frecuentemente a los Estados Unidos. Además, libros y videos son caros y por lo común, tienen que ser pedidos especialmente con fechas de entregas muy tardadas. Las bibliotecas, con la excepción de la Biblioteca Benjamin Franklin (patrocinada por el usis), brindan pocos recursos; y allí, generalmente encontramos solamente lo *aceptable* de la cultura popular estadounidense desde el punto de vista del gobierno en turno.

Asimismo, como es natural, residiendo fuera de los Estados Unidos, se recibe la cultura norteamericana de una manera bastante fragmentada. Debido a los rápidos cambios que la cultura popular continuamente sufre, subsiste el riesgo de retener una perspectiva obsoleta del escenario contemporáneo norteamericano. De forma mínima la televisión por cable pretendería llenar este vacío, pero hay que señalar que lo que ahí se transmite no es propiamente la cultura *in vivo* sino porciones de ella que son, además, mediatizadas

⁸ Smoot en Horowitz, R., "The Politics of International American Studies", *American Studies International*, 31, no. 1, 1993, pp. 89-116.

según los intereses de las grandes corporaciones transnacionales de la comunicación.

EL APRENDIZAJE EMANCIPADOR DESDE LA PERSPECTIVA DOCENTE

Enseñar cultura popular norteamericana en México me ha proporcionado la oportunidad de examinarla a través de la perspectiva de otra cultura –la de mis alumnos. Aquí se rompe la inercia de los supuestos culturales tácitos; y así adquiero progresivamente una conciencia crítica de mi propia cultura. El viejo refrán, “Solamente sabes algo cuando puedes enseñarlo”, adquiere así pertinencia. Bajtín se refiere a esto como la *extraposición*:

Algo muy importante para la comprensión es la *extraposición* del que comprende en el tiempo, en la cultura; la *extraposición* con respecto a lo que se quiere comprender creativamente. Incluso a su propio aspecto exterior el hombre no lo puede ver y comprender auténticamente en su totalidad, y ningún espejo ni las fotografías pueden ayudarlo; su verdadera apariencia sólo la pueden ver y comprender las otras personas, gracias a su ubicación *extrapuesta* en el espacio y gracias al hecho de ser *otros*... En la cultura, la *extraposición* viene a ser el instrumento más poderoso de la comprensión. La cultura ajena se manifiesta más completa y profundamente sólo a los ojos de *otra* cultura.⁹

En su *extraposición* a la cultura popular estadounidense, los estudiantes me acicatean a *salir* de mi propia cultura y, al unísono, ellos pudieran también alcanzar la *extraposición* a su propia cultura por

⁹ Bajtín, M., “Respuesta a la revista ‘Novy Mir’”, en *Estética de la creación verbal*, trans. T. Bubnova, México, Siglo XXI, 1989, p. 352.

intermediación de mi tamiz cultural extranjero sumado a sus propias indagaciones sobre la cultura norteamericana. En este *dialogismo* mutuo, que se afina y enriquece en la zona fronteriza entre culturas,¹⁰ tenemos el potencial de reacentuar los rasgos únicos de cada una de la culturas interactuantes. Así, las preguntas y comentarios de los alumnos afinan la autopercepción que el profesor tiene de su propia cultura. Por ejemplo, durante un suceso como la Guerra del Golfo Pérsico, un profesor de cultura estadounidense encontraría muy difícil mantenerse a distancia políticamente en el salón de clases. Asimismo, al exhibir algunas películas contemporáneas, aspectos y supuestos *clasesmedieros* norteamericanos tales como jardines espaciosos y arreglados para cada vivienda familiar, abundancia de agua corriente, calles sin desechos y ausencia de perros abandonados, no parecerán ya tan universalmente válidos al observarse a través del prisma de personas ajenas a la experiencia cotidiana suburbana estadounidense.

Para un profesor extranjero, esta zona fronteriza de contacto transcultural también brinda la oportunidad para la elaboración de perspicacias sobre la cultura popular mexicana. A menudo no se puede evitar incurrir involuntariamente en un análisis cultural comparado. Entre otros, ¿por qué generalmente los comentaristas de la televisión mexicana se refieren al presidente con su título formal, como "el Presidente Ernesto Zedillo" y no sólo "Zedillo" como harían usualmente sus contrapartes *gringos* con respecto a Clinton? Asimismo, el sistema político mexicano que apoya tácitamente (si no explícita y legalmente) la noción de caudillo u hombre fuerte en materia de gobierno se diferencia en gran medida del sistema político norteamericano que resalta en su lugar el concepto de *contrapesos y equilibrios* como forma de gobierno ideal. También ocurre a veces, aunque no es de ninguna manera la regla, que lo que se con-

¹⁰ Bajtín, "De los apuntes", op. cit., p. 6.

sidera gracioso en México no inspire sonrisa alguna en los Estados Unidos y viceversa. ¿Por qué en la televisión mexicana no se producen regularmente, sin causar gran conmoción, programas de sátira política para el gran público al menos a nivel del norteamericano *Saturday Night Live* producido por la NBC? ¿Por qué el humor y sátira políticos están relegados en gran medida a *cabarets* de públicos selectos y se evitan en los medios masivos de comunicación (con la honrosa excepción de algunos caricaturistas)? ¿Qué similitudes y diferencias se dan en la manipulación comercial de la identidad nacional tanto en México como en los Estados Unidos cuando nos referimos aquí al fútbol soccer (el famoso *tricolor*) y allá al basquetbol (recuérdese el revuelo generado alrededor del equipo olímpico de *sueño*)?

Reitero, parafraseando al Boletín de la Asociación de Cultura Popular,¹¹ que la misión de un profesor de la cultura norteamericana no es *defenderla* indiscriminadamente a la Fiske,¹² ni *denunciarla* categóricamente al estilo de Adorno,¹³ sino más bien, promover su comprensión genuinamente crítica, comunicándola con honestidad. En este aspecto, Henry Giroux, el intelectual radical norteamericano señala justamente que

[aquellos] maestros comprometidos con el proyecto de la *pedagogía crítica*, debieran interpretar la base de lo popular buscando los valores que deforman y restringen potencialidades humanas y resaltando aquéllos que otorgan "voz" a posibilidades no realizadas¹⁴ [*énfasis mío*].

¹¹ Popular Culture Association Newsletter, marzo 1993, p. 1.

¹² Fiske, J., *Understanding Popular Culture*, Boston, Unwin Hyman, 1989.

¹³ Adorno, T., "Culture Industry Reconsidered", *Culture and Society*, Alexander, J. & Seidman, S., (eds.), Cambridge, Cambridge UP, 1990.

¹⁴ Giroux, H., *Border Crossings*, New York, Routledge, 1992, p. 202.

Además, él manifiesta que no deberíamos abandonar nuestra obligación de exigir a los alumnos que analicen *críticamente* la cultura (*extranjera*).¹⁵ El examen crítico de la cultura popular norteamericana, apoyado en las perspicacias de nuestros estudiantes, encaminaría a los mismos profesores hacia lo que Habermas denomina "conocimiento emancipador"¹⁶ –un estado de autonomía, inmune a fuerzas sojuzgadoras en virtud de la práctica autorreflexiva liberadora. Tales conocimientos y aprendizaje emancipadores reclaman nuevos esquemas para el proceso de enseñanza-aprendizaje, esto es, "una reorientación radical de la noción del sujeto docente".¹⁷ En particular, Holmlund recalca las ventajas de utilizar textos populares en el salón de clase:

La relación jerárquica entre maestros y alumnos es, en parte, socavada; y algunos de los vacíos entre docentes como expertos y estudiantes como aprendices son suprimidos.¹⁸

En este enfoque dialógico, el docente-alumno y los alumnos-docentes examinan cognitivamente (y críticamente) el mismo objeto

¹⁵ *Ibid.*, p. 175.

¹⁶ Habermas, J., *Knowledge and Human Interests*, trans. Shapiro, J., Boston, Beacon, 1971, p. 308-315.

¹⁷ Henricksen, B., "Teaching Against the Grain" en *Reorientations*, Henricksen, B. & Morgan, T., (eds.), Urbana, U. of Illinois P., 1990, p. 36.

¹⁸ Holmlund, C., "Rocky IV Meets La Grande Ilusion: Pedagogy and Theory in Popular Culture Study" en *The Americanization of the Global Village: Essays in Comparative Popular Culture*, Rollin, R., (ed.), Bowling Green, Bowling Green State U. Popular Press, 1989, p. 145-146.

(en este caso tanto las culturas norteamericana como mexicana), los estudiantes además transformándose en co-investigadores.¹⁹

Mientras que los alumnos, a través de sus múltiples perspectivas me ayudan a confrontar mi cultura materna, en las discusiones en el salón de clase espero que mis observaciones *distanciadas* sobre la cultura mexicana fomenten en ellos, paralelamente, una actitud similar. Deberíamos procurar el reconocimiento de los supuestos que guardamos sobre nuestra propia cultura y la ajena tanto en la enseñanza como en el aprendizaje; en otras palabras "sacar a la luz el diálogo oculto implícito".²⁰ Esta autorreflexión debiera funcionar como un manantial liberador entre profesores y estudiantes que les permita percibir y clarificar su papel y situación en la red global de relaciones sociales entretejidas, o como indica Fredric Jameson, ser capaces de "trazar cognitivamente" la ubicación de uno mismo en el mundo, de igual manera que ideamos un mapa mental de una ciudad para no extraviarnos.²¹

En un trabajo anterior propuse la inclusión de la cultura popular norteamericana (o anglófona) como un medio para contribuir

hacia la formación de nuestros graduados como alfabetos transculturales, capaces de confrontar "otras" culturas críticamente y simultáneamente apreciar la suya propia.²²

¹⁹ Freire, P., *Pedagogy of the Oppressed*, New York, Continuum, 1989, pp. 67-68; 99.

²⁰ Sharp, citada en Henricksen, op. cit., p. 32.

²¹ Jameson, F., "Cognitive Mapping" en *Marxism and the Interpretation of Culture*, Nelson, G. & Grossberg, L. (eds.), Urbana, University of Illinois Press, 1988, p. 353.

²² Lee Zoreda, M., op. cit., p. 2.

Deseo finalmente ampliar ese concepto para incluir igualmente a los profesores, quienes también deberían comprometerse en un proceso de alfabetización transcultural. Al exponer críticamente a la manera de un informante antropológico la cultura popular estadounidense, soy privilegiada al otorgárseme la calidad de testigo de las múltiples y variadas perspectivas estudiantiles. Los supuestos de mi cultura son desafiados por las perspicacias y cuestionamientos de mis alumnos. Del mismo modo, el estudio de la cultura popular norteamericana a la par de lo que se espera sean mis comentarios críticos e interrogantes sobre la cultura mexicana, pueden aportar simultáneamente una experiencia cultural liberadora para los estudiantes. Lo que profesores y estudiantes deberíamos compartir es el deseo tanto de sentirse *en casa* en un mundo de redes culturales y económicas instantáneas como de desarrollar y ejercitar defensas cognitivas para prosperar en tales ámbitos.

- Ordenar las fechas de vencimiento de manera vertical.
- Cancelar con el sello de "DEVUELTO" la fecha de vencimiento a la entrega del libro



2895074

UAM
P53
C5.65
1999

2895074
Coloquio de Lenguas Extra
Memorias del segundo colo



La Coordinación de Lenguas Extranjeras y el Grupo de Investigación en Lingüística Aplicada de la Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco presenta en este ejemplar, algunos de los trabajos que formaron parte del "2 de Coloquio de Lenguas Extranjeras" que se llevó a cabo en septiembre de 1999 en el Campus Azcapotzalco. Las líneas de investigación presentadas fueron las siguientes:

1. El autoaprendizaje en Lenguas Extranjeras.
2. Evaluación del Autoaprendizaje en Lenguas Extranjeras.
3. Aspectos Interculturales en el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras.

Estas memorias pretenden ofrecer, más que un testimonio de un foro de reflexión, una fuente de consulta para los profesores de Lenguas Extranjeras, especialistas e investigadores y todos aquellos interesados en el avance y evolución en la enseñanza de Lenguas Extranjeras.

