

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL



SECRETARÍA ACADÉMICA
COORDINACIÓN DE POSGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Enseñanza de las lenguas extranjeras mediante el uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación: el caso de la FES Aragón

Tesis que para obtener el Grado de

Doctor en Educación

Presenta

Hugo Manelic Rocha Becerril

Director de Tesis: Dra. Amalia Nivón Bolán

México, D. F.

Abril de 2013.

ÍNDICE

	Página
INTRODUCCIÓN.	i
I ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS.	1
1.1 Panorama Histórico de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras..	3
1.2 Perspectiva Accional y Sociedad.	13
1.3 Breve Visita a la Enseñanza de Lenguas Extranjeras en México.	15
II NUEVAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN Y ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS.	23
2.1. ¿Qué se entiende por información y por conocimiento.	25
2.2 Tecnología y Humanismo.	27
2.3 Las TICE y la Educación.	33
2.4 Las TICE y el Ámbito Escolar.	45
2.5 Las TICE en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras (TICELE)..	53
III FORMACIÓN DOCENTE.	67
3.1 Formación para Gadamer.	68
3.2 Formación y Formación Docente.	75
3.3 Formación Docente Algunas Perspectivas..	80
3.4 Modelos Pedagógicos..	83
3.4.1 Constructivismo.	87
3.4.2 Enfoque por competencias..	91
3.4.3 Modelo Alostérico.	95
3.4.4 A manera reflexión.	98

IV EL CASO DE LA FES ARAGÓN.	102
4.1 Lenguas Extranjeras y TICE en la UNAM.	104
4.2 Profesores de Lenguas Extranjeras y TICE.	109
4.3 El Centro de Lenguas Extranjeras de la FES Aragón.	113
V HERMENÉUTICA E INTERPRETACIÓN DE	
TRES EXPERIENCIAS DOCENTES..	133
5.1 Abordaje Hermenéutico.	137
5.2 Procedimiento.	142
5.3 Análisis de las Entrevistas.	144
5.3.1 Caso 1 Federico, “fue una cuestión un poco azarosa”..	144
5.3.2 Caso 2 Feliciano, “¿de qué vive un filósofo?.	163
5.3.3 Caso 3 Eloísa, “quiero estudiar letras”.	181
DISCUSIÓN..	196
REFERENCIAS Y SITOGRAFÍA.	205
ANEXO 1 CUESTIONARIOS – GUÍA.	213
ANEXO 2 EJEMPLO DE UNA ENTREVISTA.	215

INDICE DE FIGURAS

	Página.
Figura 1. Factores contextuales de la enseñanza de idiomas.	2
Figura 2. Historia de la metodología de la enseñanza del francés, lengua extranjera.	5
Figura 3. Cambios históricos en la enseñanza del francés, lengua extranjera.	7
Figura 4. Cambio en la orientación del aprendizaje del francés lengua extranjera.	8
Figura 5. Relaciones pedagógicas en la enseñanza de lenguas extranjeras.	10
Figura 6. Estudiante de lengua extranjera como actor social.	11
Figura 7. Redes sociales en la enseñanza de lenguas extranjeras.	61
Figura 8. Elementos de los OAS.	62
Figura 9. Diversos componentes de los OAS.	62
Figura 10. Arraigo histórico de las corrientes de pensamiento del aprendizaje.	84
Figura 11. Proceso transformador de los conceptos.	95
Figura 12. Modelo Alostérico y teorías del aprendizaje.	97
Figura 13. Proceso de cambio en la conceptualización en el modelo Alostérico.	98
Figura 14. Porcentaje de profesores del CLE, e idiomas que imparten.	120
Figura 15. Tabla de formación académica de los profesores del CLE.	124
Figura 16. Gráfica de la formación académica de los profesores del CLE.	125
Figura 17. Años trabajados por los profesores en el CLE.	125
Figura 18. Rango de las edades de los profesores del CLE.	126
Figura 19. Porcentaje de profesores nacionales y extranjeros del CLE.	127

Figura 20. Proceso llevado a cabo en la investigación.	135
Figura 21. Formación académica de los profesores entrevistados.	144

INTRODUCCIÓN

El lenguaje complejo es una característica exclusivamente humana; se sabe que en el mundo animal existe también como es el de las abejas o como el que se aprecia en un caso más cercano entre los animales domésticos que comunican entre ellos o bien con sus dueños. Se trata de lenguajes limitados que se enriquecen con el aprendizaje. No obstante, hasta donde se sabe no producen combinaciones complejas de imágenes, ideas, conceptos, pensamientos, menos aún reflexiones al respecto mediante el metalenguaje. En suma, el lenguaje humano es generador de nuevas ideas y conceptos lo que le otorga esa condición de humanidad.

Es fundamental el hecho de que el lenguaje es el hilo conductor del compartir el pensamiento dentro de un grupo social y de éste con otros, es decir del existir. Gadamer (en, De la Fuente, 2005) escribe: “Y esta existencia del mundo está constituida lingüísticamente” (p. 19).

Con el devenir del tiempo se han generado diversos idiomas definidos por la Real Academia de la Lengua Española como la lengua de un pueblo o nación, o de varios; ello producto de la historicidad de las sociedades, asimismo, han desaparecido muchos otros debido al aislamiento, conquistas bélicas, o bien, mediante la aculturación.

La interacción entre diversos grupos (razones bélicas, comerciales, desplazamiento geográfico, etc.) ha hecho necesario el que grupos con idiomas diferentes comuniquen entre sí y, por ello ha habido la necesidad de aprender la lengua del otro. En la actualidad se considera que existen alrededor de 6000 a 7000 idiomas diferentes en el planeta (Wartenburg, 2012), esto nos puede dar una idea de la necesidad que tienen las diversas instituciones educativas para enseñar idiomas extranjeros en particular las universidades. Sería difícil encontrar una institución de este nivel que no contara con un departamento de enseñanza de lenguas extranjeras puesto que los estudiantes necesitan, por ejemplo: continuar estudios en otros países, leer documentos en otro idioma al no estar traducidos a

la lengua materna, o entrar en contacto con estudiantes o académicos de otros países para hacerse de información o colaboración. Desde luego que una lengua extranjera es fundamental en ciertos campos laborales.

Por otra parte, en la segunda mitad del siglo pasado, como resultado del neoliberalismo, hicieron eclosión las Tecnologías de la Información y Comunicación de la Información y Comunicación (TIC) ya que dicho modelo económico requiere de dispositivos que permitan almacenar, transmitir, procesar y compartir grandes cantidades de información. Estas herramientas, usadas de manera crítica, permiten el acceso a nuevas maneras de existir y enriquecer las posibilidades para la mejoría de las condiciones de vida de la humanidad. Pero, usadas como recursos novedosos para “estar a la vanguardia” en cuanto a los llamados “gadgets” o juguetes y exclusivamente favorecer al mercado o realizar cosas banales de manera “más simple”, pueden convertirse en artículos contaminantes para el planeta, en “El gran hermano” que nos vigila” o fuentes de publicidad para la adquisición de otros productos. Es decir, una perspectiva moderada sería incrementar su uso en el primer caso y reducirlo en el segundo.

El ámbito educativo, como parte relevante del sistema socioeconómico, incorpora día con día en mayor proporción las TIC, a su cotidianeidad, muchas ocasiones por recomendación de diversos organismos internacionales; en otros casos no es tal el propósito de la institución, pero estas tecnologías irrumpen en el ámbito académico como es el caso de los teléfonos móviles “inteligentes” que son utilizados por los estudiantes (incluso por niños) para acceder, procesar y compartir información académica lo cual en no pocas ocasiones es visto con desaprobación por los profesores.

La enseñanza de las lenguas extranjeras no ha podido tampoco mantenerse al margen; y, en particular para este campo de estudio, pueden representar valiosos recursos que permiten acceder a textos (en sentido amplio) escritos y de voz; imágenes, videos, correctores de pronunciación, comunicar de manera asincrónica y sincrónica en la lengua meta con nativos hablantes que se localizan en otras latitudes, con una inversión relativamente mínima. Ahora bien, está claro

que el acercamiento a estas tecnologías debe de hacerse de manera crítica estando conscientes que, por ejemplo, la publicidad que se presenta permite su existencia “gratuita”, pero más importante aún es la vigilancia que se ejerce permanentemente sobre el tránsito de la información y que puede ser usada con propósitos comerciales o políticos e incluso se han dado casos de represión como sucedió en un estado del Golfo de México. Las universidades como conciencias críticas de la nación pueden favorecer por ejemplo la enseñanza de lenguas extranjeras facilitadas con estos recursos, lo cual abre el panorama para sus poblaciones ya que les permite el acceso a otras culturas, su mejor comprensión y por ende una posible mejor relación entre ellas. Asimismo una mejor comprensión de la propia cultura. Si partimos del concepto gadameriano de que el lenguaje es la existencia misma, interactuar con otras culturas en su lengua o en la nuestra es incursionar en maneras de ser diferentes a la propia y valorarlas como parte del género humano y desde luego de la propia.

Está claro que no existe ciencia ni tecnología que sean “neutras”, ambas (ahora llamadas tecno ciencias) se generan en grupos sociales y por individuos con valores y propósitos específicos en un momento histórico determinado. El ideal sería que ambas beneficiaran a la humanidad, como de hecho lo hacen al permitirnos tener mejores vacunas, estudios tomográficos, acceder a información de manera más rápida y eficiente, etc. y que la sociedad “vigile” tratando de reducir al mínimo los efectos o usos adversos, como sucede en algunos países donde la gente protesta contra el uso de los transgénicos y tratan de reducir o por lo menos denunciar las prácticas totalmente faltas de ética de empresas como Monsanto en el área de la alimentación.

Ahora bien, el ámbito académico por ser parte fundamental de la estructura socioeconómica no puede estar al margen de las TIC, ya que los sujetos de dichas sociedades deben dominar en alguna medida dichas tecnologías que, por ejemplo, permiten acceder a recursos en ámbitos que en otro momento histórico hubiese sido difícil hacerlo fuera del escolarizado; en nuestro país aún es relativamente bajo el número de personas que posean un dispositivo móvil como un teléfono

“inteligente” o una computadora con acceso a Internet y por otro lado la conectividad es deficiente y cara en relación a los ingresos de la población general. Incluso en las universidades hay diferencias para el acceso a dichos dispositivos, por ejemplo en la FES Aragón donde hay relativamente pocos equipos y pobre conectividad para la atención de toda la población. Existen países donde está legislado como un derecho constitucional el acceso a la banda ancha. Es posible que en esos países los sujetos puedan ser más eficientes en sus labores y reducir costos; en el nuestro también pero se tiene que hacer un doble esfuerzo. Es evidente que hoy día difícilmente un niño o joven puede sustraerse ante la cotidianeidad de realizar múltiples tareas a la vez como el hacer los deberes escolares, chatear con los amigos, responder al teléfono, oír música, enviar y recibir información digitalizada (fotos, texto, videos, etc.) todo ello de manera alternada, pero en un momento determinado relativamente breve que da la impresión que todo lo hacen simultáneamente. Diversas empresas requieren de individuos llamados “multifuncionales” que pueden hacer el trabajo de varias personas y quienes desde luego tienen ventajas en cuanto a oportunidades laborales.

Por otro lado en el ámbito educativo es indudable que las TIC permiten acceder a recursos casi ilimitados y de manera más rápida y eficiente, pero, para lograr un mejor aprovechamiento de esos recursos, tanto de la parte de profesores y estudiantes, es deseable abordar su uso desde una perspectiva crítica y reflexiva. Al ser interpelados por la irrupción en el entorno académico de lo diferente (las nuevas tecnologías), es deseable el tratar de entender cómo se incorporan y tienen sentido en un momento histórico determinado de la sociedad. Entender e interpretar el por qué y para qué se incrustan en el entorno mencionado; ello, desde un enfoque humanista.

Desde una perspectiva gadameriana el ser humano lo es a partir de su interacción con los demás mediante el hilo conductor que es el lenguaje y es a partir del diálogo que los sujetos ya no serán los mismos puesto que se da la fusión de horizontes. En otras palabras, en el proceso reflexivo es fundamental el

diálogo con la alteridad lo cual es el eje de la Formación (lo escribo con mayúscula para diferenciarla de la formación académica que es la adquisición de determinadas habilidades, destrezas y saberes diversos, generalmente adquiridos en ámbitos escolarizados). Ese diálogo es permanente, desde el nacimiento, en todos los ámbitos del sujeto y con todos los textos (en sentido amplio; interpretación) que van formando al ser humano en el lenguaje. Un sujeto que conoce en alguna medida la lengua del otro, accede a un mundo diferente de manera sincrónica y diacrónica y al llevarse a cabo dicho intercambio mediante el hilo conductor del lenguaje ambos sujetos ya no son los mismos, ha habido cambios en las perspectivas de interpretar la realidad del otro y la propia, es decir se habría producido la fusión de horizontes.

Por lo tanto, en el ámbito académico, es importante interpretar y dar sentido a la interpelación de las TIC, por parte de profesores y estudiantes, ello mediante el “diálogo” con dichas tecnologías vistas como “textos” en el sentido amplio de la palabra.

Las universidades han incorporado en alguna medida las TIC, que aplicadas a la educación son conocidas como TICE (E de educación) y de manera más concreta cuando se aplican a la enseñanza de lenguas extranjeras TICELE (ELE de enseñanza de lenguas extranjeras). La Universidad Nacional Autónoma de México y en concreto la multidisciplinaria Facultad de Estudios Superiores (FES) Aragón, motivo de la presente investigación, ha hecho lo propio. En años recientes, esta universidad ha implementado cursos sobre TICE, dirigidos a los profesores de todas las áreas aunque no es obligatorio cursarlos.

Planteamiento del Problema.

El profesorado del Centro de Lenguas Extranjeras (CLE) de la FES Aragón, aparentemente ha sido algo reacio a tomar dichos cursos, solo unos cuantos profesores lo han hecho. Otra pequeña proporción ha seguido algún curso introductorio para el uso de algunas herramientas con propósitos personales. Pareciera ser que son muy pocos quienes se han acercado a dichas fuentes para

incorporar las TICELE a su práctica docente siendo que éstas, en particular en el área de idiomas extranjeros pueden redundar en claro beneficio de profesores y estudiantes al brindar nuevas alternativas para la formación académica. Dese luego que no se pretende que la aplicación de la tecnología por parte de los profesores va a resolver problemas más relevantes como son el que no son reconocidos como verdaderos profesionistas, sino más bien improvisados del área, (las licenciaturas en enseñanza de idiomas son relativamente recientes); ni a la formación humanística donde el centro sea el ser humano y la tecnología le auxilie en la resolución de problemas como son la autoformación académica y el acceso a otras culturas cuando no se cuenta con la posibilidad de viajar a otros países, o bien a mantenerse en contacto con esas realidades. De igual manera el ser más crítico con la formación capacitación impuesta por las editoriales quienes acaparan el mercado de la venta de manuales y recursos para la enseñanza de idiomas extranjeros, quizás precisamente por la formación profesional en muchos casos improvisada o sobre la marcha; “olvídense de problemas yo proporciono (vendo) todo lo necesario para que usted sea un buen profesor de lengua extranjera”

Si bien es cierto que las TICELE es un terreno nuevo, éstas ofrecen alternativas tan interesantes para la práctica docente, en particular en el área de enseñanza de lenguas extranjeras ¿por qué los profesores del CLE Aragón no se han acercado a ellas? En ningún caso se pretende decir que estas tecnologías deberían necesariamente ser utilizadas en clase de idioma extranjero pero, a partir de la observación empírica y no sistematizada pareciera evidente que no se emplean con fines pedagógicos (salvo por un muy reducido número de profesores) a pesar de las ventajas que pueden ofrecer y, del hecho que están presentes prácticamente en todos los casos, puesto que los estudiantes recurren al Internet, por lo menos como fuente de consulta y los teléfonos “inteligentes” cada día es más frecuente verlos en manos de los aprendientes y profesores. Luego entonces ¿por qué negarse rotundamente a la incorporación, de manera crítica, de la tecnología a la clase de idioma? Tomando en consideración que no es la panacea ni la solución definitiva para problemas sociales que permean a todo el país.

Asimismo, que no tendría por qué ser el profesor de idioma un tecnófilo, pero tampoco necesariamente un tecnófobo.

Justificación.

Como se mencionó, diversos organismos internacionales como la UNESCO recomiendan la incorporación de las TICE para brindar mayores oportunidades a profesores y estudiantes y reducir en alguna medida la brecha educativa. Se recomienda que desde la infancia se incorporen a la enseñanza, lo cual diversos gobiernos entre otros el nuestro lo están haciendo ya, aunque quizás no de la forma deseable.

En el ámbito de la enseñanza de las lenguas extranjeras en las universidades, hasta donde estoy enterado, son las diversas editoriales quienes han incorporado a su capacitación promocional el uso de la tecnología puesto que son ellas quienes proporcionan cursos a manera de “recetas” de cocina para llevar a cabo actividades digitales en Internet a partir de sus manuales y, en fechas recientes (y seguramente en un futuro cercano será lo habitual) hay la posibilidad de adquirir todo el “método” (en realidad manuales) de manera digital (libros del estudiante, profesor y ejercicios; audios, portafolios, ejercicios para las diversas habilidades a desarrollar) en memorias electrónicas y, desde luego en interacción con la Internet.

¿Qué sucede con los profesores de idiomas del CLE, por qué no participan de manera más activa en la reconstrucción¹ de nuevas alternativas de carácter pedagógico y didáctico valiéndose de la tecnología disponible? Para poder brindar algún tipo de alternativa y que los profesores puedan participar de manera activa en su formación en este terreno, es preciso primero dialogar con ellos y conocer por los propios docentes lo que sucede en Aragón. De tal suerte que en un futuro pudiesen ser más conscientes de las alternativas existentes en la enseñanza mediante las TICELE en la FES Aragón.

¹ Puesto que el sujeto en realidad reconstruye a partir de lo ya existente y lo hace a partir de la relación con la alteridad, se propone la palabra reconstrucción; término que me parece más preciso para una visión más abarcante en la interpretación.

Pero para ello es preciso contar en primera instancia con la experiencia proveniente del diálogo con los actores, en este caso los propios profesores: qué piensan al ser interpelados por esta nueva presencia que ha irrumpido en el ámbito universitario e interpretar mediante la hermenéutica (permite ordenar, contextualizar, relacionar, ubicar históricamente, y llegar a la fusión de horizontes de los dialogantes generando nuevas perspectivas de entender la realidad y por lo tanto de tener alternativas diferentes para actuar sobre ella) su práctica pedagógica. Lo cual aportaría elementos para futuros trabajos sobre los recursos tecnológicos existentes en las aulas universitarias.

Objetivos

Mediante la revisión documental y dando énfasis a la voz de los profesores del CLE Aragón mediante entrevistas semiestructuradas para tratar de conocer su pensamiento respecto de su práctica docente y sobre las TICELE, se pretende:

a) Comprender al profesor de lengua extranjera de la FES Aragón como sujeto histórico y en formación.

b) Comprender la relación del profesor en su entorno académico a partir de cómo él narra su propia experiencia humana vinculada a la enseñanza de la lengua extranjera y con la tecnología.

Supuestos y Preguntas de Investigación

A partir de la observación sin un propósito definido, surgieron varias interrogantes que motivaron la realización de la presente investigación como son: ¿quiénes son los profesores de idiomas extranjeros de la FES Aragón? ¿qué formación académica han seguido en su trayecto de Formación? ¿quién es el profesor de lengua extranjera y cómo se percibe a sí mismo? ¿qué lo motivó a abrazar tal profesión? ¿qué piensan acerca de las TICELE? ¿por qué hacen uso de ellas o por qué no? ¿qué piensan sobre los demás profesores al respecto? ¿qué haría falta para que incorporaran las TICELE en mayor medida y de manera reflexiva a su práctica cotidiana? Quienes las emplean ¿han encontrado algunas

diferencias en los resultados respecto de quienes no las utilizan o ellos mismos previo a su incorporación?

Es posible que la mayoría de los profesores de lenguas extranjeras del CLE, como en otros ámbitos, no hayan cursado la licenciatura de Profesor de Lengua Extranjera puesto que esta formación académica se imparte desde hace relativamente poco tiempo, alrededor de 25-30 años, y en muy pocas universidades, además de tener muy pocos egresados lo cual ha sido insuficiente para satisfacer la demanda en el nivel superior, como es el caso de la propia UNAM que cuenta con la licenciatura mencionada y requiere de un buen número de profesores. Por ello es de esperar que la mayoría de docentes de lenguas extranjeras hayan ingresado habiendo cursado el bachillerato que es lo mínimo que se requiere, o bien otras carreras diversas, incluida la de letras (inglesas, francesas, italianas, etc.), pero que han acreditado un examen de dominio del idioma y de la didáctica del mismo. Y, lo común es que enseñe como aprendió.²

Por esto mismo su capacitación en TIC no formaba parte de su trayectoria académica y la eclosión de éstas es también relativamente reciente, a partir de los años 80. Esto explicaría el por qué hay un uso relativamente limitado de inicio; pero es importante el conocer por qué a pesar de que la FES ofrece capacitación al respecto, hay un aparente mínimo interés por incorporarlas de manera reflexiva y con cierto grado de adaptabilidad de acuerdo con el contexto de la institución, a la práctica docente. A riesgo de ser reiterativo, no se pretende que los docentes necesariamente las incorporen de manera explícita a su labor cotidiana, pero sí es

² En términos generales el profesor de lenguas tiene en el ámbito universitario una “categoría menor” a la de los profesores de materias “serias”, es visto como alguien que enseña una materia “complementaria” y que es un requisito para concluir la carrera siendo que lo común es que haya cursado una licenciatura y además posea el dominio del idioma a enseñar y la didáctica correspondiente. Por otra parte, hoy día es deseable que posea un conocimiento mínimo del uso de tecnología, es difícil encontrar un profesor que no utilice por lo menos una grabadora puesto que los manuales para la enseñanza incorporan discos y en otro tiempo casetes. Es factible que debido a la reciente creación de la licenciatura en enseñanza de idioma extranjero dicho profesor no fuese considerado como un profesionista en toda la extensión de la palabra, además de que el área de la investigación al respecto ha estado en las editoriales con propósitos comerciales desde luego, pero cada día se incorporan más docentes al área de la investigación en las universidades aunque como se puede suponer, se consideran dicha investigación de menor relevancia que la que se hace en las ciencias “duras”.

deseable que haya una relación dialéctica con ellas puesto que han pasado a formar parte de la cotidianeidad; pero mediante el autoconocimiento y conocimiento de la alteridad se daría el tránsito dialógico entre la historia de vida de los sujetos y dicha incorporación reflexiva en el ámbito personal y el académico y, es posible que en un futuro sean lo que hoy día son los libros de texto, el pizarrón, los cuadernos de notas, etc. Pero lo más relevante sigue siendo el diálogo entre los actores, es decir los sujetos aprendientes y enseñantes donde el intercambio de ideas genera nuevas perspectivas para el uso de las TICELE, independientemente de los recursos tecnológicos con que se cuente en la institución. Ahora bien, estos pueden facilitar el diálogo y brindar, en el caso de las lenguas extranjeras en particular, el acceso a un número ilimitado de recursos que serían de utilidad para el aprendizaje.

El profesor de lengua extranjera ha seguido una trayectoria académica y laboral un tanto diferente que las demás áreas del conocimiento, es por ello que es importante conocer quiénes son y en el presente caso su interacción con las Nuevas Tecnologías. Donde al parecer un buen número de profesores prefieren seguir llevando a cabo las clases como ellos aprendieron y como se ha llevado a cabo desde hace tiempo, casi como una costumbre, rutina o hábito. Esto brinda cierta comodidad y seguridad al tenerse aprendido el “guion”, por lo que la irrupción de las TICELE genera cierto grado de “angustia” en el profesorado y da lugar a diversas reacciones desde el suponer que son la solución a todo o bien quien dice que sólo sirven para distraer la atención y que embrutece a los estudiantes no permitiéndoles ejercitar sus capacidades mentales.

Se formularon las siguientes preguntas eje de investigación:

- 1.- ¿Qué piensan los profesores de idiomas extranjeros de la FES Aragón sobre su propia docencia universitaria?
- 2.- ¿Qué conciencia tienen sobre su formación docente como profesores de lengua extranjera e interacción y repercusión de su práctica entre los estudiantes?

3.- ¿Qué tan particular o común es la problemática de este grupo de profesores con relación a otras prácticas docentes y entre ellos como grupo?

4.- ¿Qué piensan los profesores de lengua extranjera del CLE Aragón acerca de la incorporación de las TIC a su práctica docente?

Objetivos Generales:

a) Analizar los atributos de formación de un docente plurilingüe y cómo las TICE apoyan la enseñanza de idiomas extranjeros.

b) Conocer el modelo de formación plurilingüe de los docentes del CLE Aragón

c) Conocer la experiencia docente de profesores de lengua extranjera del CLE Aragón.

d) Identificar qué fortalezas de formación docente tienen en el campo de las TICELE los sujetos enseñantes de idiomas extranjeros del CLE Aragón.

Abordaje Teórico Metodológico

Se revisó la literatura correspondiente a la enseñanza de lenguas extranjeras y sobre el papel de la tecnología en el ámbito educativo, en particular en lo relativo a la enseñanza de idiomas en la FES Aragón UNAM; y sobre la capacitación de los profesores respectivos.

Para un mejor trabajo de interpretación se optó por revisar la literatura sobre el abordaje hermenéutico gadameriano. Éste brinda un marco referencial donde se toma como centro al ser humano. El proceso de Formación desde esta perspectiva, nunca termina y sin la historicidad del sujeto sería imposible la interpretación. Esta última se da a partir del círculo hermenéutico, mediante un proceso dialogal con el texto quien interpela mediante la pregunta al intérprete y éste, comprende a partir de sus prejuicios; se recrea el texto al ligar los mundos

del texto y del intérprete dando un primer sentido, aunado al discurso de la alteridad; posteriormente se da la aplicación en el sentido de una interpretación revaloradora y re creadora del mundo. La visión de los sujetos ha cambiado; se ha producido la fusión de horizontes. Asimismo, se revisó la Hermenéutica Analógica de Beuchot quien habla de la prónesis o prudencia en la interpretación; a partir de los elementos que aporta el texto sin perder de vista los elementos de la realidad para no caer en una interpretación equívoca o bien unívoca, sino analógica.

Por lo anterior es relevante conocer la formación académica (primer eje de análisis) de los sujetos entrevistados así como su primer contacto con la lengua extranjera (segundo eje), la cual les ha permitido el acceso en menor o mayor medida a otra cultura y tradiciones. A partir del hecho que se vive en el contexto y momento histórico actual, es innegable que la tecnología está presente en la cotidianeidad de las mayorías y los profesores en algún momento entraron en contacto con dicha tecnología (tercer eje) haciendo consciente dicha relación, lo cual marca otro momento importante para este estudio. Ahora bien, en el campo de la enseñanza de idiomas se ha vuelto prácticamente un imperativo el uso de “aparatos” –hace años proyectores, filminas y discos y hoy día equipos digitales con conexión a Internet- promovido por las casas editoriales. Es una realidad que las TIC permiten acceder a recursos a los cuales en otro tiempo hubiera sido prácticamente imposible hacerlo. Pero pareciera que hoy día son la parte medular, descuidándose la incorporación reflexiva y analítica a la práctica docente de la relación dialogal profesor – estudiante, independientemente del medio digital utilizado o no para tal propósito. La relación y experiencia con las TIC en la práctica docente es el cuarto de los ejes del estudio.

Para la elaboración de los guiones se dialogó libremente con diversos expertos en el área y se vio la relevancia de tomar como guía algunas preguntas relativas a los profesores como su formación académica; cómo llevan a cabo su práctica docente; cómo se decidieron por la enseñanza de lenguas; qué piensan de las TICELE y su propia relación con ellas; qué piensan respecto de la profesión

de profesor de idioma y cómo ven (de manera general) a sus colegas. Un año después se llevó a cabo una entrevista más con cada profesor tratando de conocer un poco más sobre los posibles cambios en su práctica docente acaecidos en ese lapso.

Al final del trabajo se presentan un anexo con los cuestionarios – guía que sirvieron para dialogar con los profesores y otro con una entrevista completa a manera de ejemplo.

Diseño del Estudio

El presente estudio se llevó a cabo en diferentes etapas, que no necesariamente se presentaron en forma lineal, más bien se fueron superponiendo a medida que avanzaba la investigación; se trata de un estudio cualitativo, transversal, documental y de campo el cual se llevó a cabo en los siguientes momentos:

A) Primero: A partir de la observación empírica en el contexto, aparentemente los profesores del CLE Aragón utilizan muy poco las TIC en su práctica cotidiana. Esto genera las primeras interrogantes a desarrollar.

B) Segundo: Mediante investigación documental se obtuvo información sobre la relevancia de las TIC en el ámbito educativo superior y, para contextualizarlas mejor, un panorama general en otros niveles educativos.

C) Tercero: A partir de investigación documental se obtiene información sobre la relevancia de las TIC en el ámbito de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el nivel de educación superior

D) Cuarto: En investigación de campo, se entrevistó libremente a profesores que trabajan en el área de las TICELE (TIC aplicadas a la enseñanza de lenguas extranjeras; profesores: responsable de centro de autoacceso, ingeniera que colabora desde el punto de vista técnico, profesor que imparte curso sobre TIC en formación de profesores, profesor diseñador de curso de comprensión de lectura en línea, todos ellos de la UNAM. Profesor responsable centro de autoacceso del

IFAL) para conocer su relevancia para la práctica docente y definir parámetros para las entrevistas semiestructuradas que se llevaron a cabo con algunos profesores de idiomas de Aragón.

E) Quinto: se definieron las preguntas de investigación y se diseñó la entrevista semiestructurada a partir de las entrevistas con los expertos.

F) Sexto: se obtuvo información general acerca de los profesores del CLE Aragón UNAM. Se revisaron someramente los 72 expedientes de los profesores.

G) Séptimo: Se seleccionaron profesores “clave” para los propósitos de la investigación a partir de los expedientes y de los datos obtenidos en las entrevistas con los expertos.

H) Octavo: Se incursionó en el conocimiento de la práctica docente de tres profesores de CLE Aragón UNAM, en particular en lo relativo al conocimiento y uso de las TICELE mediante entrevistas semiestructuradas.

I) Noveno: Un año después de los primeros diálogos se entrevistó nuevamente a los mismos tres profesores para conocer qué posibles cambios hubo en su práctica docente; si las entrevistas conllevaron alguna reflexión que se hubiese reflejado en particular en el uso de las TICELE.

J) Décimo: Se seleccionaron fragmentos significativos y analizaron las entrevistas mediante abordaje hermenéutico para llegar a una interpretación con la finalidad de comprender “quiénes son” los docentes del CLE Aragón UNAM, y, qué perspectivas tienen sobre las TICELE.

K) Undécimo: Nuevas interrogantes y posibles alternativas para futuras investigaciones.

Como resultado del estudio realizado, se presenta en el capítulo I “Enseñanza de Lenguas Extranjeras”, algunas de las múltiples razones por las cuales se estudia una lengua extranjera, un panorama histórico de las diferentes metodologías que se han empleado para su enseñanza como son el enfoque

gramatical, la metodología directa, la activa, la audiovisual, el enfoque comunicativo y el accional; incluso se describe brevemente la propuesta de Comenio como uno de los primeros pedagogos que sistematizaron dicha enseñanza. Se habla del concepto de recoconstructivismo y del hecho de que las perspectivas de la enseñanza de idiomas responden a un momento histórico determinado. Asimismo se presenta un breve panorama histórico de dicha enseñanza en México.

Al estar cada día en mayor proporción presentes las TIC en el ámbito universitario en el capítulo II, “Tecnologías de la Información y Comunicación y Enseñanza de Lenguas Extranjeras” se abordan temas como el hecho de que la tecnología es inherente al ser humano; que en realidad todas las sociedades son del conocimiento; el tratar de “ver” a la tecnología desde una perspectiva humanista; el surgimiento de las tecnociencias; el sujeto como fin y no como medio en su interacción con la tecnología; ésta como producto de determinada ideología en un momento histórico determinado; tecnología educativa en México; la educación como un proceso dialéctico de socialización interpretante y como proceso dialogal en un contexto determinado donde lo relevante es la relación educativa y la máquina vista como facilitadora en la enseñanza de idiomas; el discurso como medio de control; TICELE; trabajo colaborativo a distancia.

Se habla mucho de la formación profesional, pero para poder llegar a una mejor comprensión del sujeto profesor de idioma, es necesario primero hablar de la Formación desde la perspectiva del filósofo Gadamer, puesto que este es un concepto más amplio y donde la capacitación sería en realidad sólo un elemento de la propuesta gadameriana. Por lo tanto se presenta en el capítulo III, “Capacitación y Formación Docente” lo que es Formación para Gadamer como un proceso continuo de interacción con el otro mediante el lenguaje y la historicidad a lo largo de toda la existencia a diferencia de la formación docente entendida como la adquisición de determinados saberes y destreza que permiten llevar a cabo alguna función en la sociedad. La importancia del lenguaje como hilo conductor en el diálogo que permite la Formación como característica exclusivamente humana,

y la historicidad del sujeto; la relevancia de la subjetividad y de los prejuicios; Formación como algo constante y no exclusivo de la escolarización; la construcción del sentido y comprensión mediante la fusión de horizontes y la recreación del mundo; el ser humano como animal interpretante; importancia de la tradición; el comprender, explicar y aplicar; el intérprete como quien pregunta al texto (sentido amplio) y al hacerlo ya no está en el horizonte original puesto que se ha dado la fusión de horizontes; lo antiguo en fusión con lo reciente y la apertura a nuevas experiencias; el constante desarrollo y progreso que permite de otra manera al ser, más abarcante; el conocimiento de sí mismo y del otro; la Formación implica hermenéutica; el círculo hermenéutico versus la habilitación, capacitación y actualización; formación docente como una práctica socialmente instaurada; la relevancia para el sujeto de su conciencia de su horizonte de vida; transmitir lo que en mí es conocimiento y comprensión al aprender de aquéllos que aprenden de uno; según el filósofo citado, las lenguas extranjeras abren de modo eminente a la experiencia del otro; concepto de incompletud; lo anterior nos aporta más elementos para presentar algunos enfoques pedagógicos recientes como son el constructivismo, el enfoque por competencias, y el modelo alostérico.

Después de haber revisado la tecnología en el ámbito educativo y logrado una aproximación al campo de las lenguas extranjeras y la tecnología así como definido las diferencias entre Formación y formación académica, se aborda el caso particular de una multidisciplinaria de la UNAM en el IV, "El Caso de la FES Aragón", se profundiza en el objeto de estudio ya que se abordan temas como la historia de la enseñanza de idiomas en la UNAM y de la informática; el uso de la tecnología en la enseñanza de lenguas; programas de televisión sobre TIC producidos por la UNAM; curso sobre TIC aplicadas a la educación por parte de la UNAM; las TICELE como un proceso en construcción; las TIC como complemento en clase de idioma; ciberdidáctica, eu-edutecnología; el profesor de lengua extranjera como agente; concepto de Formación para Gadamer; historia y funcionamiento del CLE Aragón; algunas características de sus profesores y alumnos; los profesores provienen de diversas licenciaturas dada la juventud de las licenciaturas en el área.

Al contar con los elementos de juicio previos, en el capítulo V, “Hermenéutica e Interpretación de Tres Experiencias Docentes”, la parte medular es como su nombre lo indica la interpretación de los resultados de las entrevistas semiestructuradas en profundidad realizadas a tres profesores del CLE Aragón, para ello se aborda someramente la hermenéutica y su importancia en el proceso de comprensión e interpretación de la realidad; relacionar, interpretar y teorizar; analogía versus unívoco equívoco y reducto de objetividad; contenido de contexto cultural y el diálogo con la tradición puesto que para Gadamer el proceso de educar implica el educarse; interpretación como visión investigadora a partir del horizonte pasado y la visión actual del texto como horizonte presente. El procedimiento que se siguió. Y, desde luego la interpretación de las entrevistas realizadas a Federico ([...] fue una cuestión un poco azarosa), Feliciano (¿de qué vive un filósofo?) y Eloísa ([...] quiero estudiar letras).

En este trabajo no se pretende proponer *La solución* respecto de la interacción de los profesores de idiomas extranjeros con las TICELE sino más bien el conocer y explorar este terreno relativamente nuevo y cuyo porvenir está construyéndose día con día.

Por último, se presentan los elementos de la discusión general del trabajo a partir de la información documental y del trabajo de campo realizado donde se ha pretendido conocer una parte de la realidad desde la perspectiva de los propios actores, su contexto e historicidad.

Agradezco las sugerencias que expertos en el área han hecho para la realización del presente trabajo, la colaboración desinteresada de todos los profesores entrevistados y desde luego que los errores que haya en esta tesis son responsabilidad exclusiva del autor.

I ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

*“Dans ce “village planétaire” où les frontières tendent à se dissoudre et où les distances se contractent chacun a la possibilité d’être à la fois présent ici et ailleurs, au contact des autres, de leurs langues comme de leurs manières de vivre, d’être, de penser, ou de percevoir le monde.”
Fabrice Barthélémy¹*

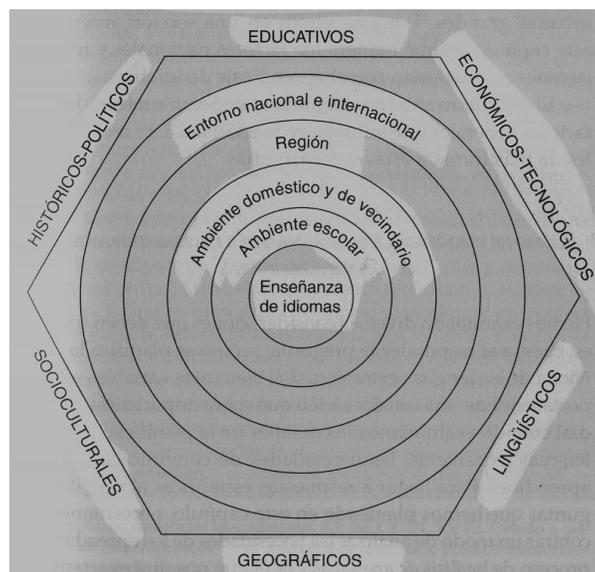
De acuerdo con Johnson (2008) los motivos para estudiar una lengua diferente a la materna son variados, entre otros: continuar estudios académicos, integrarse a otra cultura, fortalecer la identidad cultural, comunicación intranacional, comunicación internacional.

Este mismo investigador menciona otros hechos interesantes en lo concerniente al campo de la enseñanza de lenguas extranjeras como es el que en Inglaterra existen cifras de aprendizaje “vergonzantemente bajas” (2008); que hay diferencias individuales para el aprendizaje de idiomas²; que no hay un consenso de opiniones en cuanto a la mejor manera de enseñar una lengua extranjera (inmersión, gramática-traducción, respuesta física total, audiolingüismo, aprendizaje comunitario, enseñanza basada en tareas, enfoque cognitivo de aprendizaje, de procesamiento de información, enfoque accional, etc.), dichas metodologías creadas a partir de investigaciones de otras áreas (psicología, sociolingüística, etc.); que el aprendizaje se lleva a cabo en un contexto social y político; que el lenguaje funciona como un sistema a su vez dentro de otro; que los buenos estudiantes de idiomas: “adivinan” los significados con exactitud, tienen un fuerte impulso para comunicarse o para aprender, no se inhiben, atienden a la forma, practican, monitorean su habla y la de los demás y atienden al significado.

¹ En este “pueblo planetario” donde las fronteras tienden a diluirse y donde las distancias se reducen todos tienen la posibilidad de estar presentes aquí y en otro lugar, en contacto con los demás, con sus lenguas así como con sus maneras de vivir, de ser, de pensar, o de percibir el mundo. Fabrice Barthélémy.

² Inteligencia, aptitudes, sensibilidad gramatical, memorización, motivación, extroversión, sensibilidad al rechazo, estilo cognitivo, etc.; aunque estas características influyen solamente en la rapidez con que se aprende otro idioma y no significa que existan personas “negadas” para hacerlo. Por ejemplo la inteligencia favorece que el estudiante busque y encuentre con más facilidad los “elementos” que le permiten aprender.

Figura 1. Factores contextuales de la enseñanza de idiomas.



Stern, en Johnson K. (2008). Aprender y enseñar lenguas extranjeras. Una introducción. México: FCE. p. 27)

Como se puede apreciar en esquema citado por Johnson (2008) concerniente a la enseñanza de idiomas, son diversos los elementos que intervienen. No se puede decir que se tenga definido un cuerpo de conocimiento inamovible ya que éste, como en todo dominio del conocimiento, se está construyendo permanentemente; cierto es que se trata de un área de estudio formal relativamente reciente. Visentin (2003) escribe que es en 1970 cuando se crea en Italia el concepto de glotodidáctica, entendido como el estudio de los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas y culturas extranjeras. Mata (1991) menciona que su origen es más lejano y que, por ejemplo, aunque Comenio no empleaba el término, se valía de ella. Mata (1991) mismo define a la glotodidáctica como

[...] el conjunto de conocimientos científicos y tecnológicos que se deben aplicar en el acto didáctico, de contenido lingüístico (dirección del proceso de aprendizaje de contenido lingüístico hacia metas formativas). El proceso didáctico no se reduce, obviamente, a la fase interactiva, sino que incluye la planificación, la implementación y la evaluación (pp.1-14).

Es decir, que el estudio de la enseñanza de los idiomas extranjeros se pierde en el tiempo (se me ocurre pensar ¿cómo interactuarían el *Homo sapiens* y los

Neandertales? –se sabe que éstos últimos tenían seguramente la capacidad para hablar e incluso que forman parte de nuestros ancestros, es decir que hubo mezcla de especies- (Constans, 2007), o bien diversos grupos de estas especies que incluso parece ser que coexistieron con otras como el *Homo erectus* y el *Homo floresiensis*) (Chambon, 2010), es probable que hayan establecido códigos de comunicación particulares (“apaches”, con diversas palabras, entonaciones, gestos, etc.), como sucedió con las lenguas macarrónicas “creadas” por los esclavos provenientes de lugares muy distantes entre sí y que hablaban lenguas muy diferentes (tomaban palabras de todas las etnias y las combinaban con la lengua del esclavista) y, los hijos de ellos “inventaban” un nuevo lenguaje completando las carencias originales, entre otras una sintaxis más refinada, dando lugar a las lenguas criollas; pero, en tiempos recientes ¿cómo se ha llevado a cabo la enseñanza-aprendizaje de idiomas extranjeros?

1.1 Panorama Histórico de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras

A lo largo de la historia, y por razones diversas de movilidad como guerras, esclavismo, comercio, etc., es muy probable que la enseñanza-aprendizaje de otra lengua fuese mediante aprendizaje vicario aunque con la invención de la escritura, seguramente se tuvo que recurrir a la preparación de escribas-lectores y más adelante lectores traductores de otros idiomas³.

Al ser un área de estudio relativamente reciente, sus principios han sido aplicados para todos los públicos, si bien es cierto que se han hecho adaptaciones dependiendo de las edades incluso desde Comenio pero es hasta fechas recientes que se han diseñado manuales (llamados “métodos”) para niños, adolescentes y adultos.

³ A propósito de la distinción entre idioma, lengua, lenguaje y dialecto, la Real Academia de la Lengua Española (2010) los define como:

Idioma: Lengua de un pueblo o nación o común a varios.

Lengua: Sistema de comunicación, y casi siempre escrito, propio de una comunidad humana.

Lenguaje: Conjunto de sonidos articulados con que el hombre manifiesta lo que piensa o siente. Y, conjunto de señales que dan a entender algo.

Dialecto: Sistema lingüístico considerado con relación a los varios derivados de un tronco común.

Comenio (en Montejó, S/F) en el siglo XVII desarrolla un trabajo importante sobre la enseñanza de las lenguas y considera que la relevancia de éstas debe ser en el siguiente orden: la propia, las lenguas vecinas, el latín, el griego y hebreo, para los estudios de medicina, filosóficos y la teología. Que debe ser de acuerdo con la edad ya que los centros de interés y capacidades son muy diferentes entre un niño y un adulto. Un aspecto importante que destaca este pedagogo checo, es el hecho de que no se requiere aprender los idiomas a la perfección, sino conforme a las necesidades del aprendiente y pone como ejemplo el caso del griego y hebreo para los cuales sería suficiente con leerlos. En todos los casos las lenguas deben aprenderse mediante la asociación de los objetos con las palabras y no dar tanta relevancia a las gramáticas, salvo para contrastarlas cuando fuese necesario; y, el aprendizaje se logra principalmente por el uso y sobre material conocido para el aprendiente. La metodología de este pedagogo relativa a las lenguas se enmarca dentro de lo que hoy conocemos como tradicional, si bien es cierto que parecieran principios de sentido común, para su época fueron un gran avance y varios de ellos siguen siendo vigentes.

Barthélémy (2007) y Tagliante (1994) proponen un cuadro histórico con los cambios en la metodología de la enseñanza del francés, ejemplo de lo que muy probablemente ha sucedido en el ámbito eurocentrista del aprendizaje de las lenguas extranjeras⁴; del que presento a continuación de manera escueta algunas de sus características tratando de complementar entre sí la información proporcionada por ambos autores.

⁴ Se considera lengua extranjera la que proviene de otro país, aunque también existen otras consideraciones pertinentes como es el hecho de que existe una perspectiva más amplia donde se habla de la adquisición de una segunda lengua (L2) diferente de la lengua materna (LM) que puede provenir del mismo país o de algún otro. En el presente trabajo se emplea el término lengua extranjera (LE) ya que se aborda el contexto del Centro de Lenguas Extranjeras de la FES Aragón UNAM o bien Idioma Extranjero (IE).

Figura 2. Historia de la metodología de la enseñanza del francés, lengua extranjera.

AÑOS	NOMBRE	PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS
siglo XVIII-XIX	<i>método tradicional</i>	lectura y traducción de grandes autores
1840-1900	<i>método natural</i>	adquisición análoga a la lengua materna (LM), inmersión, relevancia de lo oral.
1900-1920	<i>método directo</i>	no se recurre a LM, pensar en L2, privilegio de lo oral, imágenes
1920-1940	<i>método activo</i>	combinación de las dos metodologías anteriores
1940-1950	<i>método audio-oral</i>	modelo eskineriano y gestáltico, aprendizaje por etapas, oraciones modelo, vocabulario limitado en un principio
1959-1980	<i>método estructuro global audiovisual</i>	lingüística estructural, psicología conductista, apoyo en recursos tecnológicos, prioridad a lo oral, variedad de registros, funcionalismo, progreso lingüístico estructurado, documentos auténticos, audiovisual
1980-2000	<i>enfoque comunicativo</i>	centrado en el estudiante, comunicación social, espontaneidad, comparación de culturas, análisis de necesidades, documentos auténticos, competencia de comunicación, concepto de autonomía
2000	<i>enfoque (perspectiva, según el consejo de Europa) accional (PA)</i>	análisis de la lengua como capacidad intercultural y cocultural, concepto de tareas, actores, actividades

Referencias: Barthélémy F. (2007). Professeur de FLE, historique, enjeux et perspectives. Paris: Hachette. p.11; Tagliante Ch. (1994). La classe de langue. Paris: CLE International. p. 31.

Esta última perspectiva o enfoque surge en el Consejo de Europa (CE) (2001), debido a la necesidad de movilidad (en diversos sentidos) en dicho continente, por lo que este organismo ha creado un marco referencial para el aprendizaje de lenguas donde no se dice qué se debe de hacer, más bien se presentan diversas interrogantes para la reflexión y algunas recomendaciones (no prescripciones) para la creación de programas de enseñanza de idiomas y lo que esto conlleva. Establece criterios descriptivos sobre qué competencias se desarrollan de acuerdo a los diferentes niveles y, pretende lograr así cierta homogeneidad para dichos criterios.

Algunos objetivos de dicho consejo son el: promover el plurilingüismo y pluriculturalismo, ofrecer una base común para la elaboración de programas de lenguas vivas definiendo niveles de competencia, desarrollo armonioso de la personalidad del aprendiz y de su identidad en respuesta a la alteridad, reflexionar sobre el cómo se adquiere una segunda lengua, entre otros.

Asimismo, pretende colaborar para que toda la población disponga de medios para adquirir los conocimientos de las lenguas de los estados miembros o comunidades en el seno del propio país y que los habitantes puedan enfrentar situaciones de la vida cotidiana en otro país y ayudar a los extranjeros en el propio; intercambien información jóvenes y adultos hablantes de otras lenguas para comunicar pensamientos y sentimientos; comprendan mejor el modo de vida y mentalidad de otros pueblos y su patrimonio cultural; que su aprendizaje se funde en las necesidades, motivaciones características y recursos del aprendiz, definiendo objetivos realistas y que se elaboren materiales apropiados y se evalúen.

De igual manera dicho consejo propone⁵ la Perspectiva Accional (PA) en la que: ante todo el usuario y aprendiz son actores sociales que tienen que cumplir tareas bajo ciertas circunstancias y en entornos dados. Se consideran los recursos cognitivos, afectivos, volitivos y el conjunto de capacidades que el actor social posee y pone en acción.

De acuerdo con Rosen (2007) en el enfoque comunicativo se trataba de formar un sujeto que utilizara la segunda lengua para resolver necesidades de comunicación en situaciones como viajes, estudios, etc., mientras que en la PA se pretende que el “aprendiente” logre la integración en otra comunidad como un actor más en dicho contexto.

Un investigador muy importante en lo tocante a la didáctica de la enseñanza de lenguas extranjeras es Puren (2004;2007), y aquí se presenta su propuesta, más detallada, de los cambios históricos reciente de la enseñanza del francés como lengua extranjera, en ella he combinado dos de sus cuadros explicativos que desde mi punto de vista se complementan, para tratar de lograr un panorama más completo respecto de la evolución reciente de la didáctica de las lenguas extranjeras presentada someramente al inicio de este capítulo (sobra decir que no hay “cortes exactos” puesto que las diversas metodologías se van superponiendo unas sobre otras a medida que van apareciendo):

⁵ Sin descartar las otras metodologías o enfoques puesto que los conserva, según Barthélémy (2007) bajo el principio del bricolaje, donde todo se recoge y se guarda ya que “algún día puede ser de utilidad”.

Figura 3. Cambios históricos en la enseñanza del francés lengua extranjera.

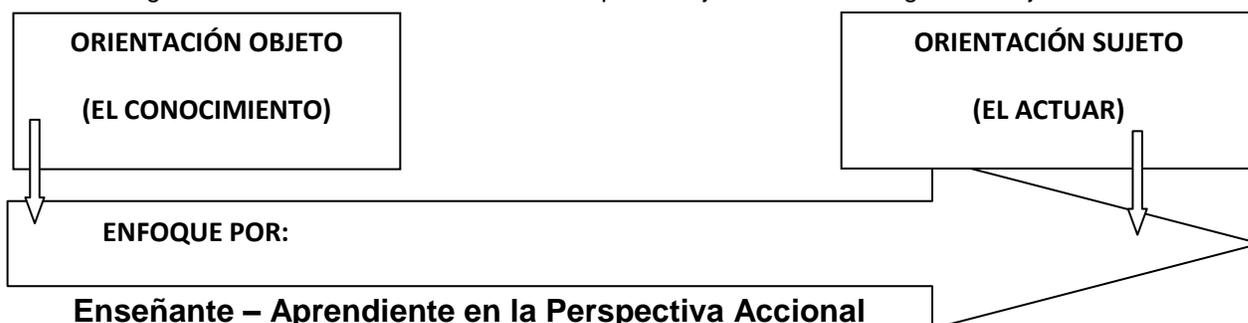
<u>Años Metodología</u>	<u>Enfoque</u>	<u>Apoyo</u>	<u>Actividades</u>	<u>Habilidades</u>	<u>Competencias sociales de referencia</u>	<u>Acciones sociales de referencia</u>	<u>Tareas escolares de referencia</u>
1840-1900 Tradicional	La gramática	Frases aisladas como ejemplos	Comprender y producir	Comprensión escrita	a) Lingüística: formarse como hombre en los textos clásicos. b) Cultural: (transcultural) dominio de los valores universales	Leer	Traducir de Lengua 1 a Lengua 2
1900-1910 Directa	El léxico	Documentos visuales y textuales (descripciones)	Observar y describir	Expresión oral	a) Lingüística: mantener, a distancia, los conocimientos lingüísticos y culturales (documentos auténticos). b) Cultural: metacultural, dominio de los conocimientos	Hablar sobre ...	Conjunto de tareas sobre los documentos auténticos de lengua-cultura, explicación de los textos
1920-1960 Activa	La cultura	Documentos y textos (relatos)	Analizar, interpretar, comparar, extrapolar, transferir, reaccionar	Combinación de comprensión escrita, expresión oral	a) Lingüística: mantener, desde la distancia, los conocimientos lingüísticos y culturales mediante documentos auténticos. b) Cultural: metacultural, dominio de los conocimientos	Hablar sobre ...	Repeticiones, simulaciones
1960-1990 Audiovisual	La comunicación	Documentos audiovisuales (diálogos)	Reproducir, expresarse	Combinación de comprensión oral, expresión oral	a) Lingüística: intercambiar información con extranjeros b) Cultural: intercultural, dominio de las representaciones	Hablar con ..., actuar sobre ...	Repeticiones, simulaciones, juego de roles
1970-años 90 Enfoque Comunicativo	La comunicación	Todo tipo de documentos incluidos los auténticos	Informarse e informar	Yuxtaposición variada de comprensión escrita, comprensión oral, expresión escrita, expresión oral	a) Lingüística: capacidad para cohabitar con extranjeros o compatriotas de culturas diferentes b) Cultural: multicultural, dominio de comportamientos	Hablar con, actuar sobre, vivir con ...	Repeticiones, simulaciones, juego de roles, mediación entre culturas diferentes: interpretación, reformulación, resúmenes, perífrasis, equivalencias, etc. (didáctica del plurilingüismo)
2000-?	La acción	Documentos	Actuar e	Articulaciones	a) Lingüística:	Actuar con	Repeticiones,

Enfoque por la Acción (perspectiva Accional)		producidos por los aprendientes para realizar sus proyectos	interactuar	variadas de comprensión escrita, comprensión oral, expresión escrita, expresión oral	capacidad para trabajar en lengua extranjera con nativo hablantes y no nativos que hablen la lengua b) Cultural: co-cultural, dominio de las concepciones y valores contextuales compartidos	...	simulaciones, juego de roles, mediación entre culturas diferentes: interpretación, reformulación, resúmenes, perífrasis, equivalencias, etc. (didáctica del plurilingüismo) Tareas escolares de referencia.- Acciones colectivas con dimensión colectiva (tipo pedagogía del proyecto)
--	--	---	-------------	--	---	-----	--

Referencia: Puren Ch. (2004). L'évolution historique des approches en didactique des langues-cultures, ou comment faire l'unité des « unités didactiques ». Recuperado en <http://www.crhstianpuren.com/mes-travaux-liste-et-lien/2004> ; Puren Ch. (2007). Enseigner et apprendre les langues sur un mode qui change avec le monde : l'exemple du passage de l'approche communicative à la perspective actionnelle. Recuperado en <http://www.crhstianpuren.com/mes-travaux-liste-et-lien/2007> S/P.

Ahora bien, a esta representación de la evolución reciente de la enseñanza de las LE se le añade el que va de una orientación del objeto (el conocimiento), al sujeto (el actuar), lo cual gráficamente se vería así:

Figura 4. Cambio en la orientación del aprendizaje del francés lengua extranjera.



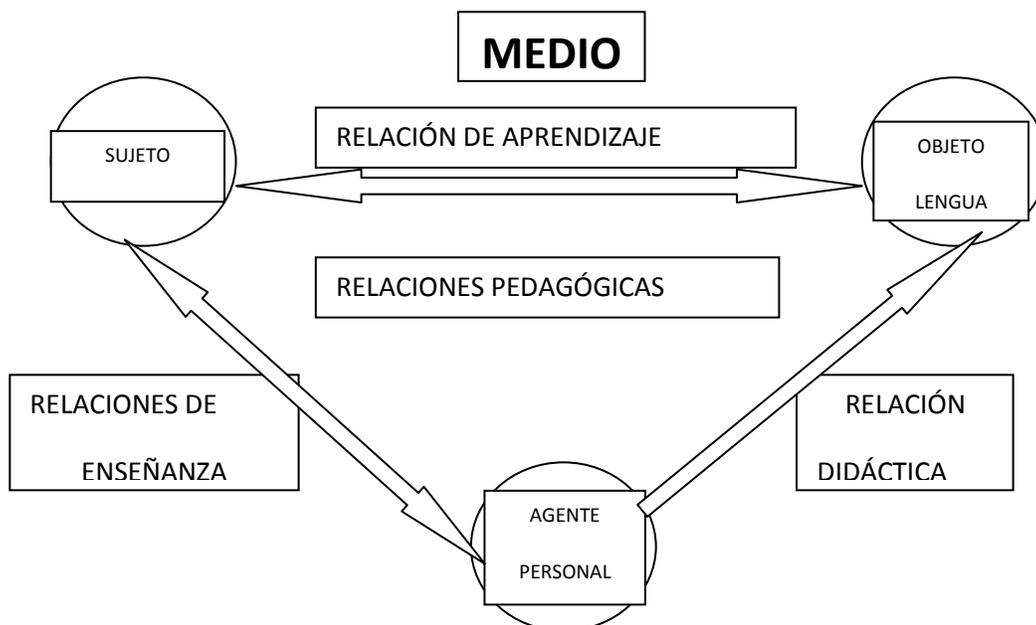
Referencia: Puren Ch. (2004). L'évolution historique des approches en didactique des langues-cultures, ou comment faire l'unité des « unités didactiques ». Recuperado en <http://www.crhstianpuren.com/mes-travaux-liste-et-lien/2004> ; Puren Ch. (2007). Enseigner et apprendre les langues sur un mode qui change avec le monde : l'exemple du passage de l'approche communicative à la perspective actionnelle. Recuperado en <http://www.crhstianpuren.com/mes-travaux-liste-et-lien/2007> S/P.

Asimismo y ahondando en lo previamente mencionado, el rol del profesor, en la vertiente mencionada, Galisson y Puren (1999) hablan de una línea de intervención del profesor de segunda lengua:

a) cuando el aprendizaje se centra en la enseñanza (el profesor “utiliza sus métodos”) y “hace aprender”, el estudiante y el contenido son vistos como “objeto”
 ⇨ b) enseñar a aprender (el profesor “administra” el aprendizaje con los alumnos) ⇨ c) enseñar a aprender a aprender (el profesor propone métodos de aprendizaje diferenciados) ⇨ d) favorecer el aprender a aprender (el profesor ayuda a cada estudiante a adquirir sus propios métodos de aprendizaje) ⇨ e) dejar aprender, centrado en el aprendizaje, (el profesor deja a sus estudiantes poner en acción sus propios métodos de aprendizaje) el aprendiente es visto como sujeto y no como objeto.

De igual manera los autores arriba mencionados, enumeran los niveles de aprendizaje: memorización, comprensión, automatización, asimilación; y, las actividades mentales de aprendizaje: repetición-reproducción, conceptualización-aplicación, estimulación-reacción, reutilización-producción. Asimismo, escriben que es importante lograr la autonomía de los estudiantes, la autoobservación, autocorrección, considerar los diversos ritmos de aprendizaje, el trabajo en grupo, ver los ejercicios como medio y no como fin, actitud positiva hacia la lengua materna, elaboración de materiales por los estudiantes, etc. y proponen el siguiente modelo:

Figura 5. Relaciones pedagógicas en la enseñanza de lenguas extranjeras.



Referencia: Galisson R. et Puren Ch. (1999). La formation en question. Paris: CLE International P. 120

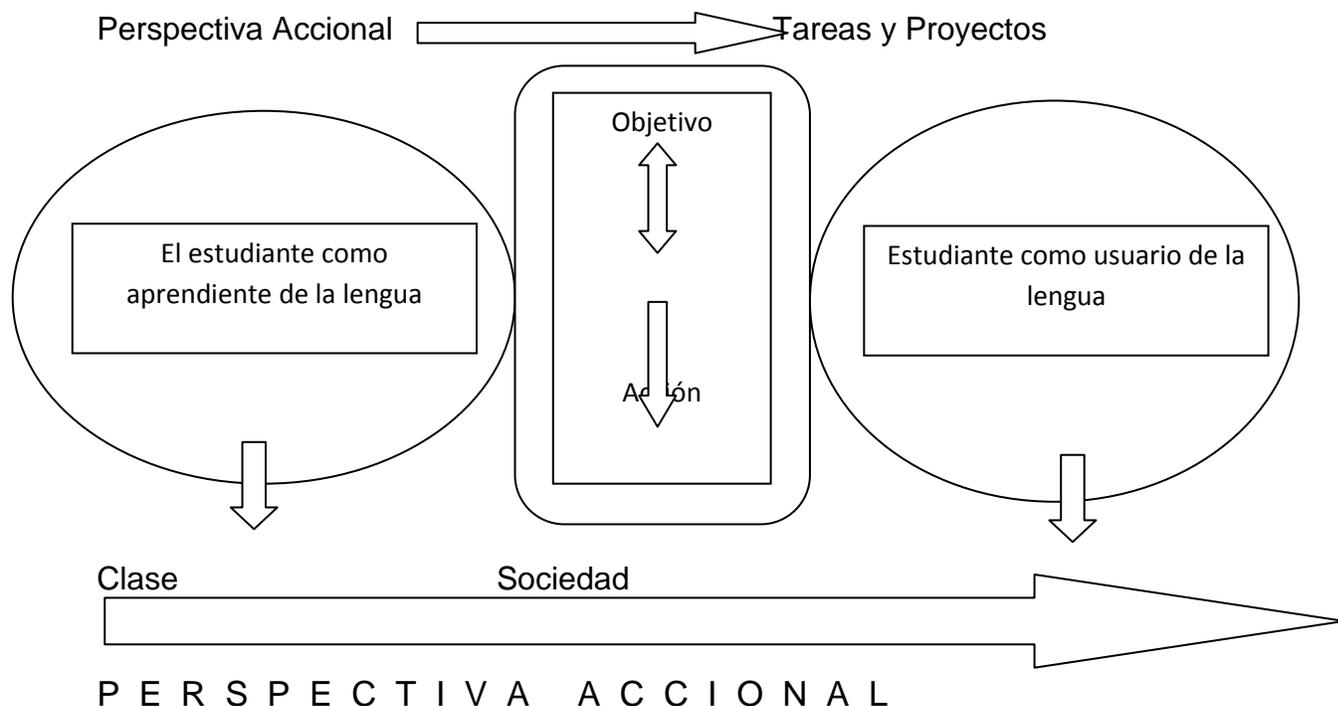
Como se puede apreciar, la tendencia es fomentar el que el aprendiente de LE sea visto como actor social al entrar en contacto con otros contextos, dar prioridad al aprendizaje y no a la enseñanza, favorecer la formación de sujetos, el trabajo en grupo, aprender de acuerdo con las características y necesidades del aprendiente e incluso, menciona Hirschsprung (2005), la posibilidad de llegar a la autodidáctica.

Si bien es cierto que hoy día se pretende lograr una total autonomía del aprendiente y es casi un “mantra” el repetirlo, hasta el momento, el rol del profesor sigue siendo relevante puesto que independientemente de que se le llame instructor o guía, los mejores resultados han sido bajo el acompañamiento de quien conoce mucho mejor el área de conocimiento a aprender. Cursos que pretenden llevarse a cabo de manera totalmente autónoma no han logrado obtener los resultados que se esperaban. En ocasiones hay unidades de trabajo que pueden llevarse a cabo con libros programados o en línea, y que como tarea complementaria dan buen resultado; pero no cursos completos sin un profesor.

Por su parte, Rosen (2007) dice que en la PA los programas de lenguas en los países europeos son comparables, y que el sujeto no aprende otra lengua por placer,

si no para integrarse a una comunidad diferente como actor social de manera completa y cuyos saberes son: hacer, ser y aprender.

Figura 6. Estudiante de lengua extranjera como actor social.



Referencia: Rosen É. (2007). Le point sur le cadre européen commun de référence pour les langues. Paris: CLE International. p. 30.

Este modelo se centra sobre las acciones, en concreto tareas a realizar, que sean factibles para el aprendiz. Tagliante (1992) dice que esta perspectiva “considera ante todo al usuario y aprendiz como actores sociales teniendo que cumplir tareas (que no son únicamente lingüísticas) en circunstancias y en un entorno dado, en el interior de un dominio de acción particular”. Y agrega que las tareas que llevará a cabo tendrán lugar en diversos contextos en los cuales el aprendiz va a ser confrontado en la vida social. Incluso lo considera como “actor” que sabe movilizar el conjunto de sus competencias y de sus recursos (estratégicas, cognitivas, verbales y no verbales) para llegar al resultado que persigue que es el éxito en la comunidad lingüística. Define las tareas como “Actividades de aprendizaje que se ocupan de la competencia lingüística general (interacción, producción, recepción, mediación), en los dominios precisos (personal, público, educacional,

profesional), realizándolas en situaciones caracterizadas por lugares, organismos, actores, objetos, eventos)” (Tagliante,1992, pp.31-32).

Por su parte Ellis (en Mangenot y Louveau, 2006) dice que: “Una tarea es un plan de trabajo, principalmente orientado hacia el sentido, conduciendo a los aprendientes a manejar la lengua blanco de manera cercana a la vida real, pudiendo concernir una o varias de las cuatro competencias implicando al aprendiente en procesos cognitivos y poseyendo un resultado claramente identificable permitiendo identificar si la tarea fue bien realizada” (p. 30).

De lo hasta aquí mencionado, se puede deducir que este enfoque considera aspectos del constructivismo cuando se habla por ejemplo de competencias y de tareas: según Ruiz y Lupercio (2010) hay dos actores proactivos: quien aprende y quien coadyuva para que ocurra el aprendizaje. Es en la zona de desarrollo próximo donde se da este proceso. Estos autores definen dicha zona como “... la distancia entre el nivel real de desarrollo (capacidad para resolver independientemente un problema) y el nivel de desarrollo potencial, (resolución de un problema, bajo la guía de un adulto o de un compañero más capaz)” (Ruiz y Lupercio, 2010, p. 69). Ahora bien, el sujeto no “aprende” solo, si bien es cierto que se pretende que sea autónomo y consciente de su proceso de construcción del conocimiento, ello no es sinónimo de aislamiento; se trata de un aprendizaje colaborativo como lo menciona López (2009) al decir que aprender es un proceso de construcción personal y social, retomando la teoría socio-constructivista de Vygotsky. Los alumnos colaboran en el aprendizaje del grupo y el grupo en el individual y se construye la realidad por la interacción del estudiante con su cultura o con otras. Y añade que no se aprende “acerca de” sino en el “hacer”. Como es el caso de la PA.

Lebeau-pin (2009) quien trabaja a partir de la PA enfocado en la Internet expresa que incluso el trabajo en la red es una dinámica socioconstructivista puesto que el aprendiente, a partir de sus vivencias va a integrar de manera personal algo nuevo a sus conocimientos anteriores y los modificará gracias a un mediador quien muestra diversos caminos posibles.

Nivón (2012) sugiere llamar de otra manera al constructivismo puesto que “no se construye nada”. Es frecuente escuchar el que el sujeto construye su aprendizaje

sobre elementos con los que cuenta previamente; pero precisamente al partir de elementos que le son proporcionados por su cultura en un momento histórico determinado, lo que hace es incorporar nuevos elementos proporcionados por su colectividad y reconstruirlos. Este proceso lo lleva a cabo en una sociedad mediante el diálogo (en un sentido amplio), con los otros y su entorno siendo determinantes su pasado, presente y perspectivas futuras. Al hacerlo en relación con la alteridad, en realidad está coconstruyendo. Un término que abarcaría estos conceptos sería el de recoconstructivismo. No es el propósito del presente trabajo hacer una disertación sobre el concepto pero pudiera ser de utilidad en algunos momentos del mismo.

1.2 Perspectiva Accional y Sociedad

Como se pudo apreciar desde el inicio de este capítulo, la enseñanza de LE no puede verse desvinculada de su contexto e historicidad, y, responde ante dichos elementos como uno más dentro de su dinámica. Puren (2006) menciona que la enseñanza de LE ha respondido a cambios en la sociedad y menciona el caso por ejemplo de Schweitzer quien al inaugurar los cursos en la Sorbona en 1890 dijo: “Du passé faisons table rase”⁶ en favor de la nueva metodología directa, ello a raíz del espíritu revolucionario que prevalecía en la Francia de la época y, Villard, en 1928, momento más cercano a la consolidación democrática, en una crítica a la metodología directa: “*La ‘méthode directe’, telle qu’elle fut pratiquée de 1902 à 1923, a fait son temps. Il nous faut du nouveau en pédagogie, comme en politique, comme en littérature. [...] Les révolutions ne font pas le bonheur des hommes, pas plus qu’elles ne font le succès des méthodes*”⁷ (Citado por Puren, 2006). Más adelante con el Taylorismo, se pretendió la enseñanza masificada y tecnificada utilizando por ejemplo la grabadora, el proyector, y en cierta medida la radio, y más tarde la TV, incluso Puren (2006) pone como ejemplo de dicho modelo la película de Chaplin

⁶ Del pasado hagamos tabla rasa.

⁷ El “método directo” tal como fue practicado de 1902 a 1923, ya cumplió con su cometido. Nos hace falta lo nuevo en pedagogía, así como en política, como en literatura [...]. Las revoluciones no dan la felicidad a los hombres, no más de lo que la proporcionan los métodos exitosos.

“Tiempos Modernos” y su producción en serie. Es sabido que a partir del conductismo se llegaron a crear máquinas para aprender.

Siguiendo a Puren (2006, S/P) en la conferencia citada, dice que en años recientes, el sujeto tenía que comunicar de cualquier manera en otra lengua, para resolver alguna situación concreta como es el caso, por ejemplo de los turistas, o de los estudiantes que lo hacían en otro país y regresaban a su patria más tarde; el enfoque comunicativo responde a esta necesidad.

Este mismo autor, hace algunas reflexiones sobre la PA, a saber, que responde a un modelo de gestión empresarial muy particular donde la clase tiene una duración determinada, los empleados pagan por “trabajar” y los empleados son al mismo tiempo los clientes, se debe atraer a la clientela y dar un modelo de modernidad, además de satisfacer las expectativas, solicitudes y necesidades de su clientela aprendiente, y, cuyo objetivo es crear un valor agregado (el dominio de la lengua-cultura); debe ser eficaz y rentable por lo que posee un modelo de productividad. El cliente es el rey (aprendizaje centrado en el alumno y sus necesidades, siendo que en realidad en la clase existe una relación enseñante-aprendiente, con diversos grados de autonomía y heteronomía). Recordemos que hoy día se habla en las escuelas de eficiencia terminal como si se tratase de una empresa. Este modelo responde a las necesidades de integracionismo europeo donde los sujetos deben desarrollar habilidades para poder estudiar en otro país, convivir, y trabajar probablemente junto con personas de diversos orígenes con metas en común y en un entorno diferente al del país o grupo social de origen. Es por ello que el sujeto es visto como actor social que desarrolla capacidades para el encuentro y coexistencia con el “extraño” y es preparado para la acción social con personas de lengua y cultura diferentes. Ya no se aprende la lengua para el encuentro con alguien que se verá esporádicamente.

De igual manera, este mismo investigador habla de que en la PA se trabaja mediante tareas a las que define como “unidad de sentido dentro de la actividad enseñanza-aprendizaje” (Puren, 2006, S/P) y por proyectos, como en las empresas. Forma escolar de trabajar aplicada en su momento por Freinet (recordemos la prensa escolar), es decir no necesariamente es algo totalmente novedoso. En la

sociedad actual, dice Puren, se supone que la innovación trae consigo progreso y se tiende a considerar lo tradicionalista en un sentido negativo (da el ejemplo de que un chef tradicionalista es muy valorado, pero no así un profesor tradicionalista). Un nuevo modelo de producción conlleva un modelo de “modernidad”, palabra que implica lo más reciente y más atractivo para ser vendido; son los modelos eficaces para la época.

Como se puede apreciar existen explicaciones que van más allá del sólo hecho de aceptar un nuevo enfoque para la enseñanza de LE por ser lo más actual sin que ello tampoco signifique que: “lo más actual” sea lo peor. Vivimos en una sociedad determinada donde necesariamente la reflexión sobre los aspectos contextuales arriba mencionados, es necesaria, para una mejor comprensión y desde luego una mejor práctica docente. Hoy día el aprendiente es el “rey”, y se busca su “autonomía” en el aprendizaje, pero ¿qué pasa con el profesor? Más adelante, en este trabajo volveremos sobre esta pregunta.

1.3 Breve Visita a la Enseñanza de Lenguas Extranjeras en México

Entre los pueblos prehispánicos, seguramente existía algún tipo de enseñanza de lenguas extranjeras, ya que tenían que interactuar entre sí y debe haber existido formación de intérpretes, dichos pueblos, hasta donde tengo entendido no arrasaban con la cultura conquistada, por consiguiente no imponían su lengua, les era más conveniente tener la obsidiana sobre la cabeza del pueblo conquistado, que trabajasen y pagasen tributo. A la llegada de los españoles, es famoso el caso de Malitzin, hija noble y que dominaba el náhuatl, “lingua franca” del momento, que no era su lengua materna y el maya. En esta lengua se comunicaba con Jerónimo de Aguilar, naufrago que había vivido entre los mayas durante varios años, y éste traducía al castellano. Esta princesa esclava aprendió rápidamente el español y sirvió de intérprete a los ibéricos. Por otra parte, posterior a la conquista, los misioneros hispanos, aprendieron lenguas autóctonas con el objetivo de imponer la religión católica y enseñar español, aunque se sabe de muchos casos en los que no enseñaban castellano para que otros misioneros, que no conocían la lengua de la comunidad, no los pudiera desplazar de su “feudo” (Kobayashi, 2002).

Es en 1889-90 y 1890-91 durante los Congresos de Instrucción Pública que se establecen plenamente las bases para la incorporación de las lenguas extranjeras al sistema educativo nacional: se instituyeron como clases voluntarias los idiomas francés e inglés en la primaria superior (5° y 6°, no era obligatorio cursar dichos niveles; de estos grados saldrían posteriormente la escuela secundaria), haciendo énfasis en el primer año (5°) en la: Lectura y traducción oral del francés al español de trozos cortos del libro de texto y para el segundo año (6°): Lectura y traducción oral del francés al español y viceversa y, ejercicios de traducción escrita del francés al español. El mismo caso era para el inglés (MJIP, 1890 y 1891).

En la Escuela Normal (Nivón, 2005) (3 años de formación para maestro de escuela primaria elemental, es decir quienes trabajarían de 1° a 4°) 3 horas semanales durante 2 años de francés y 3 horas semanales de lengua indígena durante un año. Para maestro de escuela primaria superior (dos años más, completando 5 de formación para quienes trabajarían en las primarias superiores) 3 horas semanales de inglés durante 2 años (MJIP, 1890 y 1891).

En la Escuela Preparatoria (6 años de duración) se estudiarían 3 horas semanales de francés durante 2 años así como también 3 horas semanales de inglés durante 2 años. Y serían facultativos el griego, latín, alemán e italiano con una duración similar a la de los primeros (MJIP, 1890 y 1891).

En la escuela Normal se estudiaban como materia los idiomas que posteriormente podrían ser enseñados a los niños y en la escuela preparatoria les servirían para su formación profesional ya que muchos textos se encontraban en francés o inglés. Ahora bien, se pugnó por establecer en la enseñanza preparatoria, la materia de pedagogía, la cual se argumentaba les serviría en caso de que quienes obtenían el grado de bachiller optaran por la docencia (MJIP, 1890 y 1891), es decir, probablemente surgieron de dichas escuela maestros de idiomas, además de extranjeros que por ser nativo hablantes cumplían con dicho cometido.

En la actualidad, en el ámbito universitario, es común que predomine la enseñanza del inglés y en segundo lugar del francés (claro está que dependiendo de las posibilidades y requerimientos de cada institución, también se pueden brindar idiomas como el italiano, alemán, japonés, etc. y en tiempos recientes el chino),

puesto que prácticamente todas las universidades brindan dichos idiomas. Existen dos modalidades que son la Posesión del Idioma (P) o cuatro habilidades (comprensión oral y escrita y, producción oral y escrita) así como la Comprensión de Lectura (CL).

En términos generales, los alumnos hacen uso de la comprensión de lectura (o podrían), puesto que diversos documentos (revistas especializadas o periodísticas y libros, que contienen información reciente y que no han sido traducidas al español) dependiendo del área de estudio se encuentran en idioma inglés en su mayoría y hay una cantidad considerable en francés. Me he percatado en el ámbito donde trabajo que carreras como periodismo, pedagogía, derecho, etc. para quienes es obligatoria la CL de dos lenguas extranjeras, la perciben como un “requisito” u “obstáculo” que hay que salvar puesto que comentan que “nunca necesitan leer en otro idioma”. Por el contrario, carreras como las ingenierías, donde el idioma no es obligatorio, constantemente se ven en la necesidad de leer en inglés. Esto quizás se debe a las frecuentes innovaciones dentro de dichas áreas de conocimiento y cuyas traducciones no son rentables en un primer momento. Las carreras del área social, es una realidad, que en términos generales no leen en lengua extranjera (es probable que no sea necesario o que por razones ideológicas no quieran leer lo que se trabaja en otros países; otra posibilidad es que parte de la docencia no domine otro idioma) y se ha llegado a oír que algunos profesores, cuando los alumnos manifiestan por alguna razón inquietud por salir a tomar su clase de idioma, les digan que “eso es de relleno”. La posesión de la lengua sólo es obligatoria para la carrera de Relaciones Internacionales. No obstante, hay muchos alumnos que toman su clase de cuatro habilidades por diversas razones (expectativas de becas, requisitos laborales, recreación, etc.).

Es bien sabido que el aprendizaje de una lengua extranjera en el ámbito universitario va más allá de la solución de problemas inmediatos, puesto que su estudio permite el desarrollo de otras habilidades lingüísticas, conocer mejor, por contraste, el funcionamiento de la propia lengua, acceder como si se tratase de una ventana a una gran diversidad de culturas puesto que el inglés no son únicamente los EU ni el francés el país galo; lo cual permite asimismo la mejor comprensión de la

propia cultura. Desde luego que no se trata de idealizar lo que proviene del extranjero, pero el tener una actitud chauvinista impide acercarse a la riqueza cultural del otro y aunque parezca paradójico a la propia. Un acercamiento a los idiomas extranjeros con actitud crítica y mesurada puede ser muy importante para cualquier área de conocimiento.

Si bien es cierto que en otros tiempos el profesorado de idiomas extranjeros, era en alguna medida improvisado, se han hecho diversos esfuerzos para mejorar dicha situación como es el caso de La Escuela Normal Superior de México (2010) (ENS) quien desde 1946 ha formado profesores de inglés y francés (esta última especialidad estuvo suspendida por algunos años pero hoy día se imparte nuevamente) para el nivel de secundaria. Para satisfacer la demanda universitaria, se recurría a personas que tuvieran al menos el bachillerato o en ocasiones egresados de la ENS y el conocimiento del idioma a enseñar; en diversos casos se recurría a nativo hablantes y en otras situaciones a docentes que habían cursado licenciatura en letras inglesas, francesas, etc. en la UNAM y que optaban por la especialidad en didáctica.

La UNAM ha tenido, desde hace alrededor de 30 años un examen de certificación para maestro de idioma y cursos de formación (un año, modalidad presencial o sistema abierto), sin ser de nivel licenciatura (en la actualidad dentro del “tronco común” existe una materia optativa llamada TICs), dicho curso tiene entre otros objetivos el “conocer los avances metodológicos y tecnológicos actuales para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje” y el “sentar las bases para una formación continua y autónoma”. Pero es hasta hace algunos años que en la Universidad de Veracruz y de Guadalajara se establecen como licenciaturas la enseñanza de idiomas extranjeros, principalmente inglés y francés. Hace poco más de 15 años la UNAM inaugura la licenciatura en enseñanza de inglés en la FES Acatlán; y, hace alrededor de 5 años inaugura las licenciaturas en enseñanza de inglés, francés, italiano, portugués y alemán en la modalidad “a distancia, (en línea)”. Asimismo, desde hace un par de años se echó a andar en el CELE UNAM, un diplomado llamado “Formación de Asesores de Centros de Autoacceso” (CELE, 2010, S/P), ya que esta dependencia de la UNAM cuenta con un centro de esta

índole. Hoy día se habla de fortalecer desde el bachillerato el aprender a aprender entre otras competencias y el aprendizaje de un segundo idioma: “En la UNAM se reconoce que, sin el conocimiento de una segunda lengua, los alumnos que ingresan al campo laboral o continúan sus estudios en el ciclo de posgrado enfrentan un problema difícil de eludir” (Ruiz, Martínez y Valladares, 2010, p. 161)

Por su parte el IPN fundado en los años 30, crea su Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CENLEX) en los años 60 y al paso del tiempo se crean otros en diversas escuelas de la misma institución que brindan atención a sus estudiantes y a quien quiera estudiar diversos idiomas en la modalidad de cuatro habilidades, aunque no pertenezcan al Politécnico. El propósito fue que los estudiantes “guindas” tuvieran mejores oportunidades de desarrollo profesional y mejorar su capacidad de investigación. Los profesores tenían la formación inicial similar a la de otras instituciones ya mencionadas pero, hace aproximadamente 15 años se establece un curso de formación de profesores de lengua extranjera con duración de un año para inglés y francés. Y, por otro lado es en agosto del año 2007 que se aprueba la creación de la unidad de informática con el propósito de impartir talleres virtuales y la aplicación de exámenes en línea para toda la comunidad (CENLEX, 2010).

Por su parte, otra institución de enseñanza superior como es la Universidad Autónoma Metropolitana imparte cursos para sus estudiantes, de cuatro habilidades o de comprensión de lectura; modalidades: presencial con “refuerzo” del “Centro de Recursos” o bien de “autoacceso” en el Centro de Recursos bajo esquema de semiautonomía. La visión de esta universidad respecto de las lenguas es la formación de individuos con base en la multiculturalidad y plurilingüismo lo que les permitiría desarrollar una conciencia crítica y desenvolverse exitosamente en el mundo globalizante (sic) (UAM, 2010).

La Universidad Pedagógica Nacional ofrece junto con la Universidad de Borgoña de Francia, la licenciatura en enseñanza del francés, con una duración de tres años en modalidad virtual. Se requieren conocimientos en TIC para llevar a cabo el aprendizaje (UPN, 2010).

Se puede decir que la enseñanza de LE ha estado presente a lo largo de todo el camino recorrido por la humanidad (si bien es cierto que su estudio y

sistematización son relativamente muy recientes). El lenguaje complejo es algo inherente al ser humano y le permite compartir las ideas con sus congéneres de una manera más precisa. Esta enseñanza de LE ha estado acorde con los diversos contextos, para responder a determinados tipos de sociedad y de modos de producción.

Claro ejemplo es la actual PA, que si bien es cierto ofrece un abanico de posibilidades y no descarta lo pasado, se le da prioridad a la forma de trabajar en la escuela como “en empresa” ya que varios grupos sociales de determinados países requieren de sujetos que puedan interactuar entre otras, en el área laboral (co-actuar con objetivos comunes), con el “otro” por muy “diferente” que éste pueda ser, sin que esto implique en sí mismo algo desfavorable.

Un punto a destacar es que si bien es cierto que la ENS formó profesores de inglés y francés desde hace muchos años, éstos trabajarían en las escuelas secundarias, pero dichos docentes, en un momento dado podían trabajar en el nivel medio superior y en ocasiones en el nivel superior (previa evaluación), es decir universitario, y claro está que a nivel primaria. Independientemente del origen académico, al acreditar los conocimientos suficientes en cuanto a la materia y la didáctica del idioma en cuestión, se puede laborar en diversos niveles. Desde luego que en el nivel universitario existen mayores exigencias en cuanto al dominio del idioma pero, es común que en los primeros cursos del aprendizaje de una lengua extranjera (en todos los niveles; si bien es cierto que varía la complejidad y los contextos “de los personajes” de las situaciones de aprendizaje) se aprenden básicamente los mismos contenidos. En la actualidad el CELE de CU, por razones de demanda, en idiomas como inglés y francés, admite sólo estudiantes que ya cuentan con un nivel elemental.

En nuestro medio el aprendizaje de una LE ha sido y es relevante en el ámbito universitario (lecturas en otro idioma y que no existen en español; estudios en el extranjero; “turismo” académico; recientemente gracias a las nuevas tecnologías, la posibilidad de entrar en contacto con personas de diferentes latitudes en el mundo), y, que un aura del llamado constructivismo permea en la actualidad dicho aprendizaje, donde los manuales (llamados “métodos”) hoy día están basados en la

PA y donde las nuevas tecnologías cada vez juegan un papel más preponderante. De igual manera en nuestro país la enseñanza de segundas lenguas es muy antigua aunque su estudio formal y establecimiento como campo de conocimiento e investigación es relativamente reciente y está en vías de consolidarse.

Otro punto relevante es el hecho de que una práctica pedagógica reflexiva permite a los actores, en este caso enseñantes y aprendientes, un acercamiento a una mayor libertad de pensamiento y acción.

Cabe mencionar que en la actualidad las llamadas nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) han eclosionado en nuestra sociedad y el ámbito universitario no es la excepción. Cada día es más frecuente que se ofrezcan cursos sobre TIC que pretenden actualizar a los profesores de diversos campos de conocimiento en las mencionadas tecnologías. Para la enseñanza de lenguas extranjeras las TIC adquieren cierta relevancia puesto que permiten el acceso a documentos de diversa índole que hace algunos años eran de difícil acceso. Incluso mediante los chats y videoconferencias se puede comunicar en tiempo real con gente de otros países de forma gratuita.

Ahora bien las TIC, pueden ser una valiosa fuente de recursos académicos para la actualización del profesor, para los alumnos y para la interacción entre ambos con propósitos de aprendizaje del idioma a aprender. Pero es deseable acercarse a ellas y aprovecharlas con una perspectiva crítica puesto que muchas ocasiones, en el ámbito universitario (y otros), se ha considerado que el aprender a manipular una máquina y algunos programas es sinónimo de estar al día y de haber creado un ambiente educativo que lleva al progreso. Es común oír que Finlandia y Corea han logrado niveles educativos sorprendentes, según parámetros de algunos organismos internacionales, en poco tiempo y se asocia dicho progreso con las TIC. Esta relación parece un tanto simplista, puesto que un contexto socioeconómico más favorable sí correlaciona con un mejor desempeño académico. Ahora bien, un uso pedagógico adecuado y acorde con las realidades de diversos contextos, de las TIC, puede potencializar las alternativas para un mejor desempeño académico, en el nivel superior, por ejemplo.

En el capítulo siguiente se aborda el papel de las TIC en el ámbito educativo en general y en particular en la enseñanza de las lenguas extranjeras.

II NUEVAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN Y ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

*"¿Por qué esta magnífica tecnología científica, que ahorra trabajo y nos hace la vida más fácil, nos aporta tan poca felicidad?
La respuesta es ésta: simplemente porque aún no hemos aprendido a usarla con tino."
Albert Einstein*

Desde tiempos remotos, el hombre se ha valido del uso de herramientas y de diferentes formas de utilizarlas. Esto ha sido un proceso dinámico ya que constantemente se han hecho modificaciones para perfeccionar, mejorar y crear novedades en este ámbito.

Por otro lado este conocimiento se ha transmitido de generación en generación en las diversas sociedades formando parte relevante de la preservación y cambio culturales. Es decir, la tecnología es un rasgo distintivo del ser humano, si bien es cierto que algunos animales hacen uso de utillajes e incluso transmiten su “cultura” a nuevas generaciones (Maier, 2001; Van Shaik, 2006)) no tienen el mismo nivel de innovación ni complejidad que el hombre.

El *Homo sapiens*, muy probablemente empezó por hacer uso de elementos naturales como piedras y palos, a la par que desarrollaba una de las cualidades más valiosas: el lenguaje, para poder compartir de manera más precisa las imágenes mentales que conforman las ideas (Dortier, 2004); favorecido este hecho por una mejor nutrición de proteínas animales (Leonard, 2003). Wrangham (artículo redactado por Moeller, 2008) considera que la cocción de los alimentos (“tecnología del fuego”), los hizo más digeribles y por consiguiente mejor asimilables, contribuyendo al desarrollo cerebral.

Shreeve (2010), menciona que hay restos fósiles de animales con huellas de haber sido destazados con algún tipo de herramienta lítica por alguna variedad de *Australopithecus* hace 2.5 millones de años. Incluso, quizás se creó algún otro tipo de instrumentos y tecnología a partir de elementos que no han permanecido hasta nuestros días debido a su fragilidad, como pudieran ser la madera, la piel, los tendones de animales, etc. Por su parte Jacobs y Roberts (2011) clasifican las edades de la Piedra en: Temprana (2.5 millones a 180 000 años), la piedra se trabaja relativamente poco pero se usa como instrumento; Media (180 000 a 22 000 años), la

piedra se trabaja más y se combina con otros elementos como la madera; Tardía (22 000 a 1 500 años), gran diversidad de instrumentos de piedra combinadas con hueso y otros materiales que se han podido clasificar por sus usos especializados.

Hace aproximadamente 12 000 años se desarrollan la agricultura y la ganadería determinando la estabilidad de poblaciones, intercambios a larga distancia, generalización de representaciones humanas o la aparición de primeros edificios destinados al culto. Esto surge durante el Neolítico. Hay un cambio del nomadismo al sedentarismo en varios grupos humanos y se inicia la cría de animales y el cultivo de plantas (Ibañez, 2009).

Contrastando con aquellos inicios, hoy día, incluso se habla sobre la posibilidad futura de teletransportación, ya que se han podido desplazar fotones mediante dicha tecnología con un 25% de éxito (Zeilenger, 2000).

Hoy día, un gran número de sociedades hacen uso cotidiano de Internet, columna vertebral de las nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación; esta Red de Redes es aparentemente gratuita, pero está presente la publicidad y, los usuarios brindan muchas veces grandes cantidades de información sin su consentimiento explícito. Se avizora la posibilidad de un Internet Cuántico, donde se tendría que pagar por el servicio pero que ofrecería información más específica acorde con los requerimientos del usuario (Lloyd, 2009).

En contraste, Berners-Lee (2011), dice que la Red del futuro tendrá ciertas características como el libre acceso a datos que en el presente no están disponibles para todos, lo cual podría por ejemplo servir para la prevención de accidentes; proliferación de la ciencia, es decir que habrá aún mayor circulación de material científico; se hablará de máquinas sociales, donde se podrán, por ejemplo, hacer encuestas de manera fácil; y, por lo menos, cierto ancho de banda será gratuita, lo que permitirá prácticamente a todos conectarse.

En el punto relativo a la ciencia, Van Dijk, apunta que la publicación de su revista *Discurso & Sociedad*, es muy solicitada ya que está en Internet y es gratuita, lo que además facilita los “procesos de reconceptualización y actualización de I@s académic@s” (en Lordoño, 2007, p. 157). Añade este investigador que es una manera en que las universidades “periféricas” eviten la centralización; basta con

contar con una computadora y conexión a Internet para acceder a diversos trabajos del mundo entero.

En la actualidad –en gran medida debido al “auge” del neoliberalismo- se habla de Sociedades del Conocimiento, donde las llamadas Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación juegan un papel fundamental y, la transmisión generacional de una parte de la cultura mediante la educación no ha podido quedar al margen de dichas tecnologías.

2.1. ¿Qué se entiende por información y por conocimiento?

Información es conceptualizada como: “Sucesos físicos que abarcan distancias; por ejemplo, el sonido o cargas ligeras, impulsos electrónicos, o radiaciones electromagnéticas, dentro de los cuales se codifican símbolos u otros signos cuando una fuente habla, escribe o usa algún tipo de medio electrónico para transmitir mensajes a los receptores.” (De Fleur, Kearney, Plax. et al., 2005, p. 84). Y, el diccionario de filosofía define conocimiento como: “(Del latín cognoscere: saber, reconocer, enterarse). En filosofía designa de una manera general en primer lugar el acto por el cual la mente capta un objeto o lo hace presente. En este sentido se forma una representación que expresa la realidad de dicho objeto” (Florian, 2002, p. 78).

Nivón (2011) dice que

De la filosofía surge el conocimiento, del saber hacer la tecnología, que si bien es conocimiento, responde más a necesidades concretas. La información está mediada por la sistematización y la intención de un sujeto a otro. Se trata de ideas concretas para dar respuestas a necesidades específicas, creadas en la interacción sociocultural. El conocimiento también tiene una base sociocultural e histórica, y su campo de acción es paralelo al desarrollo de lo humano (S/P).

De lo anterior se puede deducir que la información en el ser humano, se refiere a la parte física, que “contiene” un mensaje codificado (transmisión de ideas), con cierta intención de un sujeto a otro dentro de un marco sociocultural e histórico y que

el conocimiento es un proceso mental de representación, paralelo al desarrollo humano, de construcción, y reconstrucción (y deconstrucción) de la “realidad” que favorece el actuar en algún sentido dentro de un contexto histórico y sociocultural determinado.

Stehr (2001) dice que el conocimiento es una característica antropológica y universal, ya que las relaciones interpersonales se basan en el principio de que la gente posee conocimiento sobre los demás; y, que en realidad las sociedades todas han sido del conocimiento, ya que por ejemplo las grandes culturas, han basado su éxito en éste, más avanzado en relación a otras, y siempre han existido en ellas trabajadores del conocimiento. La diferencia con respecto al momento actual sería el gran número de trabajadores de este tipo que son necesarios y la disminución constante de trabajadores con un menor “uso” de habilidades cognitivas.

Por su parte la UNESCO (2005) menciona que:

La noción de la sociedad de la información se basa en los progresos tecnológicos. En cambio, el concepto de sociedades del conocimiento comprende dimensiones sociales, éticas y políticas mucho más vastas. El hecho de que nos refiramos a sociedades, en plural, no se debe al azar, sino a la intención de rechazar la unicidad de un modelo “listo para su uso” que no tenga suficientemente en cuenta la diversidad cultural y lingüística, único elemento que nos permite a todos reconocernos en los cambios que se están produciendo actualmente. Hay siempre diferentes formas de conocimiento y cultura que intervienen en la edificación de las sociedades, comprendidas aquellas muy influidas por el progreso científico y técnico moderno. No se puede admitir que la revolución de las tecnologías de la información y la comunicación nos conduzca –en virtud de un determinismo tecnológico estrecho y fatalista- a preveer una forma única de sociedad posible (p. 29).

Como se puede apreciar, no es posible definir unívocamente lo que son las SC, ya que en los planos sincrónico y diacrónico todas las sociedades han dado relevancia al conocimiento (implícita o explícitamente) y es claro que existen diferentes conceptualizaciones de conocimiento y cultura de acuerdo al grupo, reconociéndose hoy día que todas son igualmente valiosas. Quizás lo

verdaderamente relevante sea el hecho de que se haya tomado conciencia en ciertos círculos académicos de la transformación de la información en conocimiento independientemente de la sociedad de que se trate, y, su potencial e ideal generación de bienestar para el ser humano. Lo anterior se puede ver favorecido por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (Internet, multimedia, telefonía celular, los respectivos software, etc. y que permiten almacenar, transmitir, reproducir y procesar la información. Esta transformación permite recrear nueva información) (Quintanilla, 2005) que pueden poner a la disposición (compartiendo la diversidad) de una gran parte de la población mundial información en cantidades inimaginables aunque probablemente finitas y su potencial transformación en conocimiento.

En las SC (la información, hechos y sucesos se interpretan con alguna finalidad) actuales, se presta particular atención a la información y conocimiento (“procesados” mediante las TIC) manejados como “capital” y cada vez más la economía de dichas sociedades, se ve afectada por dicho capital. Como se puede apreciar, si bien es cierto que las TIC no determinan de manera absoluta a las SC, sí juegan un papel fundamental en éstas.

2.2 TECNOLOGÍA Y HUMANISMO

Para Quintanilla (2005), el concepto actual de tecnología se refiere a: “[...] conjunto de conocimientos prácticos y sistemáticos, basados en la ciencia y referidos a la resolución de determinado tipo de problemas prácticos, generalmente relacionados con la producción industrial de bienes y servicios; pero también se usa el mismo término para referirse al conjunto de técnicas creadas a partir de conocimientos tecnológicos o al conjunto de artefactos e instrumentos que aparecen en ellos”. Y piensa que para su estudio el enfoque sistémico es el mejor ya que los sistemas tecnológicos: “[...] constituyen un conglomerado de artefactos, prácticas, conocimientos, agentes humanos, organizaciones sociales, procesos económicos, etc., que forman una unidad sistémica cuyo comportamiento hay que analizar en su conjunto si queremos comprender realmente su dinámica interna.” (pp. 171-172) Además menciona que hoy día el desarrollo tecnológico depende del de la ciencia y

a su vez el conocimiento científico está condicionado por el desarrollo tecnológico. Es decir, en la actualidad hay una interdependencia entre la ciencia y la tecnología, y esto ha repercutido de forma amplia en la cultura.

Este mismo intelectual, incluso habla de cultura tecnológica que es aquella información representacional, práctica o valorativa que comparten los miembros del grupo y que es potencialmente relevante para la creación, producción, posesión o utilización de tecnologías o sistemas tecnológicos. Y, especifica que las tecnologías de la información “son tecnologías mixtas, de carácter físico (electrónico) y cultural (tratamiento de la información).” (Quintanilla, 2005, p. 12)

Quintanilla (2005) mismo fija su postura desde el inicio de su libro respecto de la tecnología: “[...] la de que el mundo que queremos construir no depende tanto de lo que hagamos con las tecnologías que tenemos disponibles, de lo que podamos hacer ahora, cuanto de las decisiones que tomemos ahora respecto a qué tipo de tecnologías queremos tener en el futuro, respecto a qué queremos y podemos hacer” (p. 12).

Por su parte Echeverría (2003) menciona tres grandes momentos del desarrollo científico que desembocarían en el concepto de tecnociencias:

a) Primera Revolución Científica (se inicia en el siglo XVI): se presenta en Italia, Holanda, Gran Bretaña, Francia, Alemania donde se hacen importantes descubrimientos en Astronomía, Matemáticas, Física, Medicina, Biología, Geología y finalmente en Ciencias Sociales. Las universidades se oponen a dicho cambio al defender el método aristotélico. Los avances se dan a nivel de sujetos que trabajan individualmente y con gran oposición de parte de la Iglesia. No existe la profesión de científico. Se logra garantizar dicho avance a partir de la Revolución Francesa.

b) Segunda Revolución Científica (siglo XIX): bajo la influencia de la revolución industrial, se “profesionaliza” a los científicos. Interactúan la ciencia y la tecnología.

c) Tercera Revolución Científica (segunda guerra mundial siglo XX): se crea la revolución tecnocientífica. El ejército y ciertas universidades adquieren relevancia como centros de innovación (1940-45 investigación básica en Física, Química y Matemáticas; 1960-1976 estancamiento por protestas sociales contra la macrociencia militarizada; 1975-2007 tecnociencia, impulsada por las grandes

empresas y centrada en el desarrollo de las nuevas tecnologías. Se presentan conflictos de valores. Hay revisiones praxiológicas. Se da a la par que la sociedad de la información.

Echeverría (2003) reconoce que esta evolución no sólo crea, descubre, inventa, construye: también aniquila y destruye. Y, reflexiona sobre el hecho de que la ciencia por sí misma tendría como objetivos la curiosidad y búsqueda del conocimiento mientras que la tecnociencia manifiesta una lucha por el poder. La ciencia correspondería a la etapa del desarrollo industrial y la tecnociencia a la sociedad informacional. Asimismo, en la tecnociencia se hace evidente la necesidad de confrontar el hecho de negar la neutralidad del conocimiento vs el pluralismo axiológico.

Según Echeverría (2003) lo que es evidente es que en la revolución tecnocientífica hay una profunda simbiosis entre ciencia y tecnología y se habla de tecnociencias: tecnomatemáticas, tecnofísica, tecnopedagogía, etc. Siguiendo el pensamiento de este mismo autor, se menciona que las tecnologías no describen, explican o predicen el mundo como las ciencias sino que tienden a transformarlo en microcosmos, mesocosmos o macrocosmos. Las nootecnologías o TIC transforman “de manera gradual, a veces poco estudiado en términos de proceso y modificador de “necesidades” y prácticas de consumo de información” (Nivón, 2011), la información y el conocimiento, no sólo los objetos materiales. Las tecnologías no sólo transforman objetos, sino relaciones, acciones, hábitos, etc. y una empresa o incluso país va a ser “rico” de acuerdo al capital intelectual que posea. El sujeto de la tecnociencia es plural ya que puede ser agente, actor o hacedor, “puede ejercer uno o varios roles simultánea o alternativamente” (Nivón, 2011). La tecnociencia siempre va a ser guiada por valores económicos, “políticos, culturales, éticos” (Nivón, 2011).

Como se puede apreciar, la revolución tecnocientífica responde a un nuevo tipo de sociedad donde los grupos de poder económico imponen sus intereses (como ha sucedido a lo largo de la historia), independientemente de que el progreso hecho en dicho campo puede beneficiar a la humanidad en lo general y en lo particular de manera tangencial, sin que éste sea el propósito fundamental. Para poder modular dicha dominación y evitar la “tecnocientificación salvaje” mencionada por Echeverría,

diversos pensadores alzan la voz para acotar dicha eventualidad. Éste mismo incluso menciona el término tecnocolonialismo para referirse a la dominación de un grupo tecnológicamente más avanzado sobre otro (Echeverría, 2003).

Olivé (2006) escribe que la responsabilidad de los avances tecnológicos y sus posibles consecuencias, corresponden a científicos, tecnólogos y ciudadanos, ya que todos deben “vigilar” la investigación tecnológica y científica, su desarrollo y sus aplicaciones. Este intelectual hace referencia a que la tecnología puede contribuir a llevar a cabo actos terroristas, contaminar el ambiente, etc. pero también a la creación de nuevas vacunas, TIC que permiten teleconferencias y mejor educación a distancia, terapias novedosas, etc. Presenta una dicotomía entre la concepción tradicional de que la ciencia y la tecnología (CT) son neutrales, indiferentes al bien y al mal versus el hecho de que la CT están: “[...] constituidas por sistemas de acciones intencionales.” “[...] incluyen a los agentes que deliberadamente buscan ciertos fines, en función de determinados intereses, para lo cual ponen en juego creencias, conocimientos, valores y normas.” Y concluye que la CT “no son éticamente neutrales” (Olivé, 2006). Añade que “no es posible evaluar moralmente la ciencia y la tecnología en general o en abstracto” sino como sistemas donde los agentes tienen creencias, valores, intenciones, fines, deseos, y cuyo propósito es el dominar, controlar, transformar objetos concretos, naturales o sociales (Olivé, 2006, pp. 36-91).

Olivé (2006) habla también acerca de que dichos sistemas pueden ser condenables o loables según los fines que persigan y los medios para lograrlos. Pero ¿qué determinaría dicha valoración? Él mismo va a responder que depende de la racionalidad de los fines es decir si éstos resultan o no compatibles con valores y principios que se aceptan como fundamentales desde el punto de vista de la moral. Escribe que hay que ver a las personas como fin y no como medio, que las personas son agentes autónomos y que ante todo está prohibido dañar sin razón que lo justifique (más adelante presenta el ejemplo de la amputación de un órgano para salvar la vida). No acepta ni el absolutismo ni el relativismo extremo en lo tocante a los valores y moral de los grupos y nos ofrece la alternativa del pluralismo basado en que: “[...] la capacidad que hemos llamado razón es común a todos los seres

humanos.” En este enfoque se aprende, se hace uso del lenguaje, se representa al mundo, se conocen los fines y medios, se analiza, se conectan ideas, se hacen inferencias, se construyen y analizan argumentos, se aceptan o rechazan ideas valores y normas con base en razones. Y, concluye que el pluralismo propone que las: “[...] normas morales dependen de acuerdos básicos que establezcan los grupos humanos que tienen que interactuar.” Asimismo, agrega que dichas normas y valores: “[...] habrán de regular que las acciones y las interacciones humanas se establezcan de común acuerdo entre los seres humanos. Eso permite entender que varíen de una época a otra y de un contexto a otro, sin caer en el relativismo del “todo vale”” (Olivé, 2006, pp. 40-122). De igual manera la tecnología debe tender al bienestar de los humanos, no dañar a los animales ni al ambiente, a la explotación racional del entorno y el aprovechamiento moralmente aceptable de los sistemas sociales (Olivé, 2006). Otra posibilidad es tratar de dañar lo menos posible al medio ambiente: un ejemplo sería el radio, utilizado para el tratamiento del cáncer y que es un gran contaminante, pero cuando su vida útil ha concluido, se deposita en contenedores de plomo y a varios metros bajo tierra para evitar la radiación, esperando que en un futuro se pudiese reciclar de alguna manera. Desafortunadamente, en el norte de nuestro país, hace varios años, en alguna ocasión arrojaron desechos radioactivos provenientes de un hospital a un basurero de chatarra (donde permaneció por cierto tiempo y después fue recuperado), la cual luego se convirtió en varillas para la construcción. Ignoro qué medidas se tomaron con posterioridad al evento. En este caso se puede apreciar cómo el comportamiento irresponsable y poco ético pudo hacer pensar a cierto sector que la radiación es sumamente dañina, pero en realidad es el manejo que se le dé, puesto que el uso terapéutico responsable ha permitido salvar muchas vidas.

Por otra parte es pertinente llegar a acuerdos entre diferentes grupos culturales, por ello en lo tocante al multiculturalismo, Olivé (2007) en una de sus más recientes obras, presenta un modelo de sociedad del conocimiento y propone siete tesis: La cultura de la interculturalidad (promover a nivel mundial la conciencia de multiculturalismo); derecho económico de los pueblos: acceso al conocimiento y a la toma de decisiones (igualdad de oportunidades para la satisfacción de necesidades

básicas, participación en decisiones, participación en el usufructo de las materias primas y aprovechamiento del conocimiento, sistemas tecnológicos y tecnocientíficos para preservar los recursos naturales); ver a la ciencia y tecnología como motores del desarrollo en la sociedad del conocimiento; revalorar los conocimientos tradicionales; políticas educativas relativas a los pueblos indígenas (no segregacionismo); que todos aprovechen los sistemas científico-tecnológicos para resolver problemas, no sólo los expertos; nuevos proyectos nacionales e interculturales dentro de la globalización y de las sociedades del conocimiento (transformación de actitudes, prácticas, instituciones, legislación y políticas públicas en temas educativos, científicos y tecnológicos, económicos, ambientales y culturales).

En estas llamadas Sociedades del Conocimiento (cuya concepción y nombre hoy día ha ido “migrando” hacia Sociedades del Aprendizaje (Chambers, 2010), - aprendizaje permanente, en cualquier lugar, para todos, diferencias individuales, redes entre estudiantes, sistemas de innovación y realimentación continuas, entre otras características), como se puede apreciar, la tecnología en tanto que característica humana y sobre la cual se ha reflexionado de manera muy importante en últimas fechas dada la expansión de las TIC a partir de las últimas cuatro décadas, ha sido motivo de atención por diversos filósofos quienes, al menos en los tres casos retomados para este trabajo, hacen énfasis en algunos aspectos como son el hecho de que el fin primordial de la tecnología debe ser el beneficio del género humano independientemente de que sus propósitos originales hayan y sigan siendo otros.

Al tratar de resaltar ciertas coincidencias, el pensamiento de estos filósofos permite conceptualizar a la ciencia y tecnología como producto del ser humano y dentro de un momento y contexto determinados, conformando sistemas, por lo que no pueden ser concebidas como neutrales ya que los agentes participantes persiguen medios y fines de acuerdo con cierta ideología. Por lo mismo es importante el “diálogo” razonado (entre formas distintas de razonamiento: interculturalidad al interior de las sociedades de conocimiento) (Nivón, 2011), entre diversos grupos para llegar a acuerdos y que la ciencia y tecnología estén al servicio

de la humanidad en primera instancia sin que ello descarte el beneficio que pueda redituarse a sus creadores y, que éstas no dañen (sin causa justificada, como en el caso de la extirpación de un órgano para preservar la vida) a la humanidad y su entorno. Además se “invita” a todos los actores a participar y vigilar el buen uso que se dé a la ciencia y tecnología y a establecer nuevas perspectivas relacionadas con la diversidad cultural en el ámbito nacional e internacional para poder interactuar de una manera menos injusta en la nueva realidad de las llamadas sociedades del conocimiento o del aprendizaje.

2.3 LAS TICE⁸ Y LA EDUCACIÓN

Las TIC hacen su aparición a mediados del siglo pasado, aunque el *boom* se inicia en el último cuarto de dicho siglo.

Nuestro país, quizás por la influencia de la cercanía con los Estados Unidos, ha intentado aplicar las TIC a la educación, -“que exponen formas específicas de acceder a la realidad, de reproducirla” (Nivón, 2011) -, y de recrearla sin necesariamente haber logrado por una parte la infraestructura necesaria para dar cobertura a toda la población escolar ni la capacitación magisterial (asistí a un curso sobre Enciclomedia impartido por la SEP, el cual consistía básicamente en cómo manipular la computadora y en cómo tener acceso a los documentos), y como dice Nivón (2011) el contar con una máquina, no garantiza el utilizarla. Habría que considerar también que en sus inicios para nuestro país hubiese resultado muy caro el contar con computadoras en todas las escuelas, hoy día, los costos se han abatido y principalmente se adquieren a un precio razonable computadoras y software de empresas de los E.U. aunque maquiladas en otros países como los asiáticos. Me parecería difícil que las compañías de dicho país perdiesen la oportunidad de hacer un buen negocio con su país vecino. En la actualidad cada día más escuelas cuentan

⁸ A las Tecnologías de la Información y Comunicación aplicadas en particular a la Educación, en Europa se les conoce como TICE, término que se empleará en el presente trabajo por parecer más preciso para el ámbito educativo y TICELE si se aplican a la Enseñanza de Lenguas Extranjeras, aunque cuando algún autor mencione TIC, o TICs, se respetará la idea original o bien para hablar de las TIC en lo general, no necesariamente aplicadas a la educación.

con las llamadas “aulas de medios” o bien empresas como Telmex instalan “aulas digitales” con computadoras importadas.

De Cossío, Guevara, Latapíe et al. (2006), hacen una breve semblanza del uso de la tecnología educativa en nuestro país, la cual se resume aquí:

1945, en EU primera computadora de propósito general.

1948, en México, creación del Servicio de Educación Audiovisual de la Dirección General de Enseñanza Normal, cuyo objetivo fue la capacitación de los normalistas en el manejo de los medios audiovisuales. También se funda el Departamento de Enseñanza Audiovisual para planear y producir materiales y vigorizar las técnicas de enseñanza.

1949, transmisión en circuito cerrado en color, con fines educativos, de una cirugía.

1956, se funda el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE) para el desarrollo de tecnologías aplicadas a la educación.

1965, se inicia formalmente la TV educativa por la SEP en circuito cerrado, se alfabetizan a 1 500 personas.

1967, se inicia la telesecundaria en circuito cerrado y en 68 se difunde de manera abierta en el canal 5.

1968, se hacen estudios de 4 grupos piloto, donde tres de ellos trabajan con un monitor y son asesorados por maestros, los resultados son favorables a diferencia del cuarto que trabaja sin asesoría y los resultados son pobres.

1983, nace en el mundo Internet.

1985, en EU Microsoft lanza Windows 1.01, en México, a través del ILCE la SEP instrumenta el proyecto de Computación Electrónica en la Educación Básica que devendrá en el 93 Programa de Información Educativa para las necesidades de educación básica.

1989, México se conecta a Internet. 1990, se desarrolla en el mundo el concepto de Hipertexto (ligas de información) y nace la World Wide Web (WWW) o simplemente la red.

1994, el ILCE se hace responsable de Edusat, que son ocho canales digitales dedicados a la educación y la cultura, durante 24 horas diarias. En dos de dichos canales se transmite la Telesecundaria.

1997, se crea la Red Escolar y se interconectan 72 primarias, 72 secundarias y 32 centros de maestros en México; a ellos se incorporan 400 escuelas que cuentan con equipo de cómputo.

2001, en México, Steve Rodríguez presenta como tesis “Sistema de Administración de Recursos Conceptuales y de Referenciación Automática Difusa. Enciclomedia: Una Aplicación Específica” para titularse como ingeniero en computación en el Instituto Tecnológico Autónomo de México; se crean los Centros Comunitarios de Aprendizaje para promover el aprendizaje de calidad en zonas geográficamente aisladas; se inicia la instalación de las Plazas Comunitarias con diez computadoras, asesoría y mediateca, para adultos que requieran educación básica.

2002, mediante el ILCE se inicia la elaboración del software Enciclomedia que incluye todos los libros de texto oficiales gratuitos y añade apoyos de videos, películas y datos de la Enciclopedia Encarta, para lo cual se consigue licencia.

2005, se instala Enciclomedia en todas las aulas de quinto y sexto grados de primarias públicas de México.

Podemos inferir que nuestro país no ha querido “quedarse a la saga” en cuanto al uso de las TIC como recurso educativo; aunque independientemente del posible beneficio para el estudiantado habría que considerar las “transacciones” económicas que se han llevado a cabo en dichos proyectos y baste como ejemplo más reciente la Enciclomedia.

Por otro lado, Educación es un término que implica la transmisión o incorporación de la cultura de una generación a otra –para la socialización del sujeto-, independientemente del grupo social del cual se hable y cómo conceptualice éste dicha transmisión. En ciertas sociedades como en la que vivimos, se da especial importancia a la educación escolarizada, ya que en buena medida, es ahí donde se

adquieren saberes para que el futuro ciudadano pueda ser “productivo” y se integre a dicha sociedad.

Fullat (2000) dice que si bien es cierto que la raíz significa hacer salir, conducir e incluso nutrir, en realidad “educar es producir al ser humano” puesto que “Lo específico del hombre no reside en que puede educarse –también pueden el chimpancé del circo y el can familiar- sino que **tiene que educarse**”⁹ y añade: “[...] el hombre, este sí tiene futuro y no llega prefabricado del todo” (pp. 29-30), es decir el ser humano lo es en la medida en que se educa y hay una visión que se proyecta en el tiempo; y, esto es una característica de toda la humanidad.

Por su parte Carvalho (2000) escribe: “Desde una perspectiva hermenéutica, educar y comprender se convierten en una aventura donde el sujeto y los sentidos de mundo vivido se constituyen mutuamente en una dialéctica de comprensión interpretación”. Y, donde el “sujeto-intérprete, por su parte, estaría delante de un mundo-texto, sumergido en la polisemia y en la aventura de producir sentidos, la [sic] partir de su horizonte histórico” (p. 8).

Es decir que se podría proponer una definición (no **La** definición) de educación como un proceso dialéctico de socialización propio al ser humano donde interpreta y comprende y se apropia de su realidad sociocultural histórica entendida ésta como un mundo-texto.

El concepto de formación se abordará en un capítulo posterior con más amplitud, por el momento baste decir que hay una gran diferencia entre el concepto de formación académica como la trayectoria dentro de dicho ámbito y la Formación desde un punto de vista ontológico, que abarca al ser humano en su totalidad a lo largo de su existencia.

Otro aspecto es el aprendizaje, definido por Ruiz y Lupercio (2010) como “[...] la suma de conocimientos previos, capacidades adquiridas, interés del individuo por aprender novedades y la socialización que refuerza las adquisiciones logradas por el sujeto” (p. 66).

Por otra parte, como se ha mencionado se han hecho intentos en nuestro país por aplicar la tecnología a la educación como una manera de resolver diversos

⁹ Las negritas son mías.

problemas de orden práctico y para mejorar la tan solicitada calidad educativa. En la actualidad en particular las TIC. Muchas veces tratando de aplicar modelos que han tenido cierto éxito en el extranjero. Pero, desde luego que las condiciones contextuales son muy diferentes. Por ejemplo la disponibilidad de equipos de cómputo en la escuela u hogar y la conectividad, así como la capacitación magisterial.

En nuestro país Crovis (2007), proporciona los datos del INEGI de 2006 sobre el uso de Internet y las computadoras: 9% de hogares cuentan con Internet, 18.4% de hogares cuentan con computadoras, 60% utilizan estos recursos para labores escolares, 68.3% de usuarios de red lo hace desde fuera del hogar por carecer de recursos, 91% de hogares aún no acceden a Internet.

En cuanto a las computadoras personales, con relación a los países de la OCDE, México se mantuvo en el penúltimo lugar con 10.7 computadoras por cada 100 habitantes (8.2 fue la cifra del año previo), sólo por arriba de Turquía que registró una tasa de 5.1%. Con relación a otros países latinoamericanos, Chile se ubicó por encima de México con una tasa de 13.9, en tanto que Brasil tiene igual cifra que México (Ricarte, 2010, S/P).

En lo concerniente al número de computadoras por alumno en las escuelas, según datos de la OCDE (2010), México ocupa el lugar 27 de 30 países, ligeramente por arriba de Turquía, la República Checa y Polonia.

Como se puede apreciar a partir de estos datos, nuestro país, estaría en desventaja con respecto a otros pertenecientes a los organismos mencionados, puesto que tanto en lo relativo al uso de Internet y computadoras en domicilios y escuelas, ocupa los últimos lugares dentro de ese grupo de países. Faltaría, desde luego la comparación con otros no pertenecientes a la OCDE, en el mismo documento arriba citado, aparece otro grupo de países no pertenecientes a dicho organismo y aparece dentro de un rango medio respecto de dichos países, ligeramente por arriba de Chile, Rumania, Uruguay, entre otros, pero también con una marcada diferencia con respecto de Hong-Kong, Liechtenstein, e incluso ligeramente por debajo de Colombia.

Cabe mencionar que los datos anteriores hacen referencia al número de ordenadores y acceso a Internet por habitante y en las escuelas, pero no al uso estrictamente pedagógico. Por ejemplo Finlandia aparece dentro de un rango intermedio en cuanto al número de máquinas por escuela pero desde los criterios de diversos organismos, ocupa el primer lugar en educación a nivel mundial y países como Japón y Corea que aparecen dentro de los rangos altos, también aparecen como países con alto desempeño académico. Es notable que el Reino Unido, Estados Unidos, Australia y Luxemburgo entre otros, que también aparecen dentro de los rangos más altos en número de computadoras por escuela, ocupen lugares por debajo de los países asiáticos mencionados o de Finlandia. Esto pudiera apoyar la idea de que las máquinas por sí mismas no determinan un mejor desempeño escolar, sino más bien es cómo se integran en un contexto sociocultural determinado para enriquecer la labor académica.

Por su parte, la UNESCO (2005) menciona que todos los seres humanos del mundo tienen derecho a una educación básica gratuita, de calidad, que tienda a desarrollar las potencialidades del sujeto, y donde sobresalgan ciertos conocimientos fundamentales como son el lenguaje, las matemáticas, la adhesión a códigos culturales, la obediencia a las normas sociales y capacidades manuales y artísticas. Este organismo ve las TIC como una gran herramienta que por una parte es necesario aprender a utilizarlas ya que ello forma parte de las habilidades necesarias para un buen desempeño en las SC y como medio para democratizar y facilitar la educación en todo el mundo. Pero, reconoce que las TIC “pierden consistencia mientras no se consiga integrarlas de verdad en los planes de estudio y la pedagogía” (p. 65). Y agrega que hoy día los resultados son limitados ya que incluso en los países altamente desarrollados se ha pensado que con dotar de infraestructura a los centros educativos (conexiones, computadoras, etc.) se lograría una mejoría significativa. Añade que: “[...] los recientes adelantos de las ciencias cognitivas y las neurociencias se tienen todavía muy poco en cuenta en la concepción de programas educativos” (UNESCO, 2005, p. 90). También hace referencia a que incluso un 25% de la población de los países mencionados no

cuenta con las competencias y aptitudes necesarias en el campo de las nuevas tecnologías para participar plenamente en la vida social y laboral.

Este organismo propone como lo más importante el aprender a aprender (buscar, jerarquizar y organizar la información) y el hacer la distinción entre conocimientos descriptivos (hechos e información), procedimientos (cómo), explicativos (por qué) y relativos al comportamiento. Asimismo, aprender a convivir con una avalancha de información y desarrollar un espíritu crítico y capacidades cognitivas para diferenciar lo “útil” de lo que no lo es. En síntesis, que en las SC se desarrolle la “capacidad para identificar, producir, tratar, transformar, difundir y utilizar la información con vistas a crear y aplicar los conocimientos necesarios para el desarrollo humano.” (UNESCO, 2005, p. 65)

De igual manera, éste mismo habla de que la adquisición del conocimiento por el educando no es sólo recepción (a diferencia de lo que en muchas ocasiones se piensa), si no que se trata de una auténtica elaboración¹⁰ del conocimiento insertado en una red de relaciones mutuas entre docentes, compañeros, familia, sociedad, etc. y, donde el docente es guía y acompañante del acto de aprender. Además, es relevante que las prácticas tradicionales no se desplacen al ámbito electrónico (lo cual ha sucedido en términos generales con Enciclomedia, donde se digitalizaron los libros y son proyectados en una pantalla). Propone ocupar el terreno desertado por tradiciones letradas obsoletas, el relacionar los conocimientos científicos con las ciencias humanas y el facilitar la aprehensión sinóptica de los conocimientos actuales. Y, que se promueva el captar los problemas globales para ser insertados en los conocimientos parciales y locales.

En el capítulo previo expresamos que parece más conveniente hablar más que de construcción del conocimiento, de reconstrucción, puesto que hay todo un contexto de interacciones complejas donde se lleva a cabo dicho proceso. Cuando los autores hablen de construcción o constructivismo, respetaremos las ideas originales.

Continuando con lo expresado en un párrafo previo, dicho organismo tiene como una de sus metas el salvaguardar la diversidad cultural y lingüística en el

¹⁰ Reelaboración, recreación, según Nivón (2011), información personal.

ciberespacio: “propiciar una mejor utilización de las nuevas tecnologías y permitir que cada vez un número mayor de ciudadanos de orígenes culturales y geográficos cada vez más diversos accedan a la información y participen en la aventura del conocimiento.” (UNESCO, 2005, p. 46)

Propone el organismo internacional, considerar los adelantos recientes en las ciencias cognitivas y neurociencias para los programas educativos (inteligencias múltiples, emocional, etc.) y sugiere la implementación de situaciones didácticas donde se superen obstáculos y la solución pueda “conjugarse la experimentación con los conocimientos teóricos”; y menciona que: “Para que una disciplina no sea una acumulación de datos y un saber muerto, es esencial que el educando sepa cómo funcionan los centros del saber de los que emanan los conocimientos que han de asimilarse ¿Cómo trabajan los científicos? ¿Cuáles son sus motivaciones? ¿Qué se hace en un laboratorio? ¿Por qué se escriben obras literarias? ¿Qué buscan las ciencias humanas?” (UNESCO, 2005, p. 90).

En lo tocante a la formación de maestros, este organismo de la ONU recomienda que estén al día acerca de las innovaciones tecnológicas, científicas y epistemológicas relacionadas con cada disciplina y con los procesos educativos propiamente dichos, así como en el aprendizaje de las TIC y que sean capaces de reflexionar sobre los medios para mejorar la motivación y dedicación de los alumnos. Reconoce el rezago de los centros docentes respecto al mundo real y que ello agudiza las contradicciones entre los contenidos de la enseñanza y las realidades de los alumnos (UNESCO, 2005).

Pareciera hacerse evidente la importancia que han ido adquiriendo las llamadas SC y las TIC a nivel mundial y el hecho de que se piense en ellas como una realidad con la cual hay que convivir y que pueden convertirse en un factor facilitador de mejoramiento educativo sin que ello implique el que las diversas sociedades se diluyan, sino por el contrario, que preserven sus culturas y las compartan entre sí lo cual permitiría un mejor conocimiento del otro, su comprensión y su tolerancia. Pero se reconoce que se está lejos, incluso en los países del “primer mundo”, de haberse tomado en cuenta, entre otras cosas, los avances de diversas áreas del conocimiento para integrarlas en un corpus pedagógico idóneo para una “explotación

significativa” de dichas herramientas que redunde en un mejor aprendizaje de parte de todos los actores; un aprendizaje acorde con la realidad y que les permitiría transformarla en beneficio del contexto inmediato y del global.

Una de las situaciones que se han presentado en diversas sociedades, es el hecho de considerar que dotando con computadoras e Internet a las escuelas, se está cumpliendo con la “entrada al futuro educativo”; como es el caso de nuestro país. No es cuestionable el que se dote de infraestructura a los centros educativos, sino el que se haga sin haberse considerado todo un programa integral (p. ej. infraestructura eléctrica, características de los diversos grupos sociales, opinión de todos los actores, formación de los docentes, principalmente) para su aprovechamiento; hacerlo como se ha llevado a cabo en nuestro medio, puede prestarse a suspicacias en lo tocante al manejo de los recursos públicos. El suponer que la presencia de las máquinas va a determinar por sí misma una mejoría educativa ha sido llamado por Warschauer (2003) “modelo fuego”, en el cual el calor y luz de la hoguera va a ser irradiado para todas partes y todos se verán beneficiados; la clave no estriba en el desigual acceso a la informática, sino también en la muy diferente forma en que es utilizada.

Dicho autor, prefiere el que llama “modelo ropa”, donde la vestimenta se adapta para cada situación climática y para la talla de cada persona. Esto lo propone al criticar las soluciones simplistas para la llamada brecha digital y al determinismo tecnológico que implica la creencia de que la presencia de la tecnología conduce directamente a aplicaciones ordinarias, las cuales a su vez, traen consigo un cambio social.

Warschauer (2003) presenta algunos ejemplos en el ámbito educativo de cómo el aprovechamiento de la tecnología depende de diversos factores. En la India, se instalaron en la vía pública de barrios pobres, algunas computadoras con acceso a Internet y algunos programas en inglés. Los observadores se encontraban detrás de un cristal de una sola vista y registraron que los niños de diversas edades, generalmente de lo que correspondería a enseñanza primaria y secundaria, se “instalaban” frente a las máquinas y sin recibir instrucción alguna, aprendían a manejarlas y las empleaban para jugar, hacer dibujos, escribir algunos mensajes y

enviarlos entre ellos, los que avanzaban más se convertían en “maestros” de los otros. Pero no fueron más allá de aprender a manipular botones y de llevar a cabo las actividades mencionadas. Incluso los padres se quejaban de que el rendimiento escolar de quienes asistían a la escuela había bajado ya que se la pasaban jugando con las máquinas. Concluye el investigador que la enseñanza mínimamente invasiva (sin intervención de alguien capacitado pedagógicamente) es mínimamente eficaz. Se insiste demasiado en los elementos materiales y se descuida el marco pedagógico y curricular que conforma su uso.

El autor arriba mencionado, relata también que en EU, en La Ciudad de Los Ángeles, en comunidades pobres¹¹ pero con acceso a computadoras e Internet, jóvenes salidos de secundaria se inscribieron a un curso de macroeconomía, dicho curso era totalmente en línea y sin contacto con otros compañeros ni asesores; sólo terminaron el curso 6 de 22 estudiantes. En contraste, en un curso llamado Introducción a la Informática y Lenguaje C (lenguaje de programación), lo terminaron 56 de 65 alumnos; en este curso había algunas diferencias con respecto del primero como son el hecho de contar con asesor en línea y trabajar junto con compañeros y monitor, además, claro está, del tipo de curso. Lo que parece desprenderse de esto es que el modelo mixto (a distancia y contacto personal con dirección) resulta más eficaz que el trabajar exclusivamente en línea.

Warschawer (2003) está a favor de lo que él llama informática social, es decir el enmarcar la tecnología en un contexto específico que considere los equipos, programas, recursos de apoyo e infraestructura, los roles de los actores y sus relaciones entre sí como con otros elementos del sistema. Considera que lo ideal es que la tecnología y el sistema se amolden el uno al otro constantemente lo mismo que una comunidad biológica y su entorno. Dice que la lectura no se adquiere por poseer libros, sino gracias a la enseñanza, la comunicación, las relaciones laborales o escolares, el apoyo familiar y la ayuda de las redes sociales. De igual manera, propone el concepto de informática comunitaria, donde la comunidad pueda valerse

¹¹ Desde luego que hay variaciones en cuanto a lo que el autor pudiera considerar como pobreza o riqueza, quizás se refiera a grupos con más elementos para su aprendizaje, entre otros la situación económica. Es claro que estudiantes con muchos recursos no necesariamente tienen un mejor desempeño y a la inversa.

con máxima eficacia de la tecnología para alcanzar objetivos políticos, económicos o culturales.

Por otra parte el mismo Warschauer (2003) reporta que en investigaciones llevadas a cabo en las Universidades de California, Nueva York y Pittsburgh se ha encontrado que hay diferencias en el uso de la tecnología informática dependiendo del contexto socioeconómico del estudiante: los ricos la emplean más para experimentar e investigar, para hacer indagación crítica, para simulaciones, etc., esto desde preescolar; mientras que los pobres lo hacen para resolver ejercicios menos difíciles, tareas repetitivas y para resolver problemas relativos a matemáticas y lengua. Lo anterior, ya que se ingresa a la información digital desde el interior de redes sociales tendidas entre parientes, amigos y compañeros. Concluye diciendo que no son tan relevantes las computadoras, Internet o las plataformas en línea, como el presentar contenidos adecuados en diversas lenguas, promover la alfabetización y la educación, y movilizar apoyos comunitarios e institucionales orientados al logro de objetivos sociales importantes. El combinar un reparto bien planificado de medios informáticos pertinentes, con mejoras educativas y un apoyo más resuelto, puede multiplicar los recursos que los grupos sociales posean ya.

Resultan relevantes algunos aspectos que se acaban de mencionar como son el que la infraestructura tecnológica por sí misma no resuelve los problemas educativos, que se requiere de una visión holística para abordarlos y al parecer no se ha trabajado mucho al respecto de acuerdo al reporte de la UNESCO. Probablemente al ser un área relativamente reciente y al haber intereses económicos en juego como es el tener que actualizar constantemente los equipos y su uso, ya que el progreso es “vertiginoso”, ello puede haber contribuido a que diversas empresas como son las editoriales de manuales para aprendizaje de Lengua Extranjera (LE) hayan incorporado las TICE, y den capacitación-promocional para su empleo, pero se centran en lo que se puede hacer para facilitar el trabajo cotidiano y los resultados “deslumbrantes” desatendiendo (si bien no es su propósito) una perspectiva más analítica crítica para un mejor aprovechamiento por parte del enseñante y aprendiente. Es el mismo caso para quienes proveen de equipos. En

suma, se ha retrasado el desarrollo de la parte metodológica y humanística para un mejor uso de las herramientas mencionadas con propósitos educativos.

Recientemente se están produciendo reproductores de los nuevos discos de alta definición que pueden leer el formato normal de CD, DVD, Blue Ray y HD DVD para que la gente no “amontone” aparatos que ya no son funcionales (Fischetti, 2007). Esto nos habla de que las Nuevas Tecnologías, -nuevamente se hace énfasis-, no son elementos externos que se insertan en el campo educativo y se obtienen resultados espectaculares, esto independientemente del buen negocio que pudieran resultar para algunos grupos. Ahora bien, si se desarrollan estrategias pedagógicas acordes con los contextos donde se van a emplear, pueden resultar de gran ayuda para mejorar la práctica educativa fomentando el autoaprendizaje con la guía del maestro quien orientaría en la selección, clasificación, empleo, etc. de la información obtenida.

Como se hizo notar en el artículo de Warschauer (2003), de acuerdo con los recursos económicos del contexto del grupo social, cambia el uso que se le da a las TIC. Ello no significa que necesariamente quienes tienen mayores recursos económicos y asisten a la escuela, posean mayor inteligencia o creatividad innatas, más bien, parece ser que su ambiente (actitud de los padres, mejor nutrición, disponibilidad de libros, computadoras “poderosas” y los respectivos programas, maestros personales, problemas básicos solucionados, etc.), favorecen el que situaciones, por ejemplo las relativas al lenguaje o matemáticas estén resueltas y puedan darle otro tipo de uso a los recursos tecnológicos con los que cuentan. Mientras que los que “tienen una menor motivación en el aprendizaje y estimulación en los aspectos anteriores” (Nivón, 2011), con acceso a las TICE, tienen que resolver cuestiones de orden práctico más apremiantes como el resolver tareas, tratar de compensar las desventajas (transporte, libros, quizás no haber asistido al kínder, etc.) con las cuales inician su escolaridad, hacer uso de computadoras menos “eficientes” en la casa, en la escuela o en otros lugares diferentes, no contar con supervisión constante de padres o personal calificado, nutrición de menor calidad, etc.. Nivón menciona que hay que considerar que “los entornos presentan matices,

no son en realidad ricos o pobres, son complejos, a veces el abandono familiar genera una mayor introspección y se logran aprendizajes más profundos y diversos” (2011).

Como se puede apreciar existen una diversidad de factores que determinan un mejor uso de las TICE en un contexto socioeconómico e histórico determinado; es aquí donde se revela la necesidad de interpretar dicha problemática a partir de cada contexto en particular.

2.4 LAS TICE Y EL ÁMBITO ESCOLAR

Como ya se mencionó, la escuela es una institución que en diversas sociedades se encarga de transmitir saberes que serán de utilidad para la socialización del sujeto.

Ahora bien, se hace patente que el obtener buenos resultados educativos es multifactorial, no únicamente depende del tener máquinas avanzadas y de la buena disposición de los maestros, sin que esto implique que no sean factores importantes.

En la escuela, se ha pensado que el manejo de las TICE debería formar parte del currículo escolar ya que los futuros adultos, se desempeñarán laboralmente en un contexto donde estas habilidades son necesarias hoy día y lo serán en mayor medida en un futuro cercano. Pero, más relevante aún, es el hecho de aprovechar su potencial para obtener información, procesarla y generar conocimiento que pueda transformar positivamente el contexto del individuo. La parte de infraestructura, se está resolviendo ya que ha habido una reducción de precios, lo cual hace a las TIC cada vez más accesibles en diversos ámbitos como en las escuelas e incluso para el usuario doméstico. En lo relativo a la conectividad a Internet, existen algunos lugares en EU, Europa y Asia donde la señal llega a oficinas, viviendas y escuelas, transportada por el cableado eléctrico y mediante la tecnología llamada LED (fotoemisores blancos, especie de focos con un consumo de energía muy bajo) que se “distribuye” en la habitación a través de la luz o con un adaptador en los enchufes, lo cual resulta sumamente económico y se puede recibir hasta un gigabyte por segundo (Kavehrad, 2007). Esto puede reducir en cierta medida la llamada brecha digital, que por cierto no consiste únicamente en el factor económico; según la

UNESCO (2011) también se refiere a factores geográficos, de edad, sexo, lengua, educación, procedencia sociológica o cultural, empleo, integridad física.

En lo tocante al uso de las TIC en las escuelas primarias, Palamidessi (2006) reporta que en primarias argentinas, es frecuente encontrar clases sobre el manejo de la computadora, Windows como contenido programático, o bien que los maestros elijan presentaciones o ejercicios “enlatados”, muchas veces para suplir la propia falta de conocimientos. Pero que se ha desatendido la perspectiva cognitiva con un marco socio histórico (quizás porque para la estructura mantenida por el poder económico no ha sido necesario que se trabaje de tal manera; hoy día se pretende que se trabaje en la escuela como colectividad, se tenga iniciativa para resolver problemas, haya proyectos en común, elementos importantes para cualquier sociedad, pero pareciera que ello va dirigido más específicamente para al trabajo en la empresa y se deja de lado “la toma de conciencia crítica del sujeto en torno a sí mismo y su realidad” (Nivón, 2011), que considera que el conocimiento es un proceso de construcción social que comprende al menos tres elementos: creación de nuevos saberes como actividad colectiva; socialización y el desarrollo de la persona; la construcción o reconstrucción del conocimiento que las personas realizan es conjunto. Menciona que dicho conocimiento no es una actividad autoestructurante del sujeto sino determinada por las interacciones sociales. Asimismo, se ha dejado de hacer énfasis en la innovación, la autonomía y desarrollo de propuestas educativas flexibles, privilegiando la transmisión de valores y saberes rígidos.

Galarza (en Palamidessi, 2006), menciona que: “Los programas que parecen ser exitosos dependen en gran medida de factores contextuales o relacionados con las características de las escuelas” (p. 45), por ejemplo, añade que hay correlación positiva entre el nivel educativo de los padres y la posesión y uso de computadoras e Internet, lo cual se refleja en el desempeño de los hijos. Palamidessi (2006), de igual manera reconoce la necesidad de la alfabetización digital y el conectar las escuelas con Internet, pero considera más relevante el capacitar a los maestros para promover la innovación y desarrollo de software de uso pedagógico, emprender la creación de nuevos métodos de enseñanza para favorecer la comunicación multicultural entre estudiantes y profesores de diversos países, búsqueda de información en Internet

(desplazarse, evaluar críticamente la fiabilidad y utilidad de datos, e interpretarlos), diseño y desarrollo de páginas Web para compartir las actividades docentes y de los niños, “explotar” las posibilidades de la comunicación sincrónica (videoconferencia, chats, plataformas virtuales, etc.) y asincrónica (correo electrónico, listas de distribución, foros, sitios virtuales, etc.). A nivel nacional piensa que se necesitan planes a corto plazo, capacitación docente, generación de contenidos, políticas curriculares, selección de opciones tecnológicas, espacios de aprendizaje para la comunidad y la adopción de nuevos roles como aquél donde el maestro pueda fungir como tutor o guía.

De acuerdo con los datos presentados a lo largo de este capítulo, parece evidente que para lograr un mejor aprovechamiento de las TICE, se requiere que el alumno se encuentre en por lo menos un ámbito o contexto (familiar, escolar, social, o todos) donde sea importante el ir más allá de la asimilación pasiva de información, provenga ésta de la radio, televisión, libros, Internet, etc., y la necesidad de contar con alguien que lleve a cabo la orientación necesaria para lograr el desarrollo y la ejercitación de las capacidades cognitivas superiores (asociación, asimilación, acomodación, análisis, síntesis, aplicación, evaluación). Pero ¿cómo lograr esto? y ¿con qué propósito? Se intenta dar una respuesta amplia y provisional para ésta segunda pregunta: la formación de sujetos que cuenten con mayores recursos para evaluar, modificar e interaccionar para el cambio favorable de su contexto social y material inmediato y global. Una respuesta tentativa para la primera, es más difícil ya que la multiplicidad de factores intervinientes es sumamente amplia pero, tratando de centrarse en la línea educativa se puede proponer: el aprendizaje vicario por parte de los profesores, no obstante, como el ejemplo no siempre está presente, y como cada persona es diferente, se tendrá que pensar en estrategias sistematizadas para brindar a todos los niños y jóvenes en el contexto escolar, la oportunidad de desarrollarse integralmente, tomando en cuenta entre otros saberes, el uso adecuado de las TICE.

Van Dijk, (en Londoño, 2007) menciona que en las escuelas secundarias públicas de Chile, se crearon y distribuyeron libros donde aparecían análisis críticos con posturas feministas, pacifistas, etc. y de muy bajo costo, pero que el principal

obstáculo fue que los profesores no estaban preparados para enseñar con libros que ellos mismos no comprendían pero aclara que el atacar a los profesores es contraproducente. Añade que más bien, en diferentes niveles como son las universidades se tiene que “seducir” a los profesores para los cambios puesto que éstos son en su propio beneficio y propone también introducir y mostrar contenidos, métodos, principios alternativos teniendo como modelos a docentes de otros departamentos o universidades que sigan líneas alternativas de enseñanza. Este planteamiento tiene gran parte de verdad pero, si parece ser relativamente sencillo, ¿por qué no se ha llevado a cabo de manera generalizada? Una posible hipótesis es que las estructuras de dominación y el mantenimiento del Statu Quo de parte de los hoy día llamados poderes fácticos o poder económico hayan impedido dicha alternativa. Este lingüista, Van Dijk (2004), trabaja –entre otros temas- sobre la dominación mediante “el discurso relacionado con el poder, con el abuso de poder y las formas de desigualdad social e injusticia que son las consecuencias de dicha dominación discursiva. El poder está relacionado con el control y controlar el discurso es importante porque, de esta manera, podríamos controlar la mente de las personas y controlar indirectamente sus acciones, incluyendo sus discursos” (p. 27) y añade que: “Más importante que controlar los modelos mentales de eventos específicos es controlar las representaciones sociales generales incluyendo las ideologías básicas que tenemos de grupos, países y, por lo tanto, de Nosotros y Ellos. De hecho, el objetivo último de la dominación discursiva es controlar las representaciones sociales de las personas y por esta vía las futuras acciones que están basadas en dichas representaciones” (Van Dijk, 2004, p. 27). El poder lo define este autor como control sobre un grupo o persona, considerando que en dicha relación existe en mayor o menor medida oposición o consentimiento (al considerar legítima dicha dominación) por parte del controlado y, que son políticos, medios de comunicación, sacerdotes, profesores quienes tienen lo que él llama acceso preferencial.

Murnane et al., (en Reims, 2006), al evaluar el Programa de Escuelas de Calidad (PEC) en México, encontraron entre otros datos que las escuelas que pertenecían a dicho programa (todas oficiales) donde se pide participación de los padres, los resultados académicos eran mejores, pero así se había manifestado la

tendencia desde antes de recibir el apoyo económico que se brinda a las escuelas participantes en el PEC. Parece ser, que varias de dichas escuelas, previamente a su participación, ya contaban con directores entusiastas y un buen número de padres que eran copartícipes del aprendizaje de sus hijos, es decir, que un factor que posiblemente determinaba el mejor rendimiento de los alumnos era la interacción cercana entre el contexto familiar y escolar y, que aunque no hubiesen recibido el apoyo, los resultados hubieran sido de todos modos mejores que en otras escuelas. Además, como resultado de pertenecer al PEC disminuyó la deserción escolar; los investigadores brindan una hipótesis: al pertenecer la escuela a un programa de calidad, varios padres hicieron lo posible por que sus hijos continuaran estudiando en dichos centros educativos.

Nuevamente encontramos cómo un solo factor por sí mismo difícilmente explica un mejor rendimiento escolar, lo cual parece ser que se aplicaría a las TICE, que necesitan de otras variables para poder ser aprovechadas para la generación del conocimiento y no simplemente para “ingresar al siglo XXI” repitiendo las mismas prácticas educativas del siglo XIX, (que en su momento respondieron a esa realidad), ahora de manera digital. Es más, a lo largo del tiempo, en todas las sociedades han existido personas que han desarrollado sus capacidades cognitivas superiores, y no contaban con los adelantos tecnológicos actuales. Pero, estos recursos pueden, bien empleados, favorecer la democratización del conocimiento y contribuir a que un mayor número de sujetos logren de inicio un mejor desarrollo formativo acorde con una nueva realidad.

El neurólogo Jaim (2006) escribe que en varios hogares se piensa que al estar el niño frente a la máquina y la facilidad con que manipula ciertas aplicaciones (para lo cual se requiere de ciertas mecanizaciones), se le considera como “sumamente inteligente”.¹² Dicho médico es partidario de fomentar la lectura ya que ello implica un esfuerzo de reflexión y raciocinio. Esta capacidad de reflexionar sobre lo que se lee

¹² Recuerdo el caso (hace alrededor de 15 años) de una joven maestra que tenía una escuela de regularización de materias del currículo escolar y que adquirió varios equipos de cómputo para su instituto. Llegó a comentar de manera un tanto desparpajada que ella no sabía nada de computación ni le interesaba para qué servía, pero que quería que los padres vieran los equipos encendidos e inscribieran a sus hijos a sus cursos y, que posteriormente pudieran observarlos frente al ordenador “trabajando” y quedaran impresionados.

permite estimular la imaginación y fomenta la asociación de imágenes (ideas) creando otras nuevas de acuerdo a la historia de cada sujeto, lo cual conduce a una interpretación con elementos de juicio¹³. En otro tiempo, el escuchar la radio favorecía la imaginación y si además se contaba con elementos de juicio, eso ayudaba también a llegar a conclusiones fundamentadas, hábito que se generalizaba a otros ámbitos. Esto mismo se puede aplicar para la información proveniente de las TICE, a un mayor número de elementos que permitan analizar, contrastar, comparar, etc. y a la “práctica” constante de este ejercicio mental, se puede llegar a aprovechar de mejor manera la información digitalizada.

María Sevillano (2002) es de la opinión de que las nuevas tecnologías (NT) repercuten en toda la sociedad y el ámbito escolar no es la excepción ya que (citando a Salinas): “[...] esta evolución tecnológica afecta a los sistemas de enseñanza, no sólo en los medios didácticos, sino en todos los elementos del proceso educativo: los objetivos de la educación para la era de la información, los actores: usuario/maestro, la institución que distribuye la enseñanza, la relación de comunicación” (p. 24-25). Y, Sevillano piensa que los cambios educativos se concretizarían en el cambio de énfasis de la enseñanza hacia el aprendizaje, el maestro como guía y administrador de medios más que como expositor, la información articuladora y estructuradora de datos para interiorizar la nueva información y que sirva para aprender nuevas cosas y así generar nueva información y conocimiento, no basarse únicamente en el libro de texto sino considerar la cultura multimedia donde se puede ver, oír, tocar, interactuar, y el considerar la desincronización de la educación (en el tiempo y espacio) ya que los niños podrán aprender en distintos momentos y lugares. Pero toda nueva tecnología (NT) trae consigo algún prejuicio, e implica un conflicto por el control; los cambios tecnológicos pueden producir cambios impredecibles, las NT suelen mitificarse (se aceptan sin ser analizadas, revisadas y cambiadas).

¹³ En la actualidad existen diversos dispositivos electrónicos diseñados para la lectura (Kindle, iPad, etc.) que además brindan la posibilidad de la convergencia digital: por ejemplo, si se desconoce un término, se puede consultar un diccionario preinstalado o en línea, consultar asincrónica o sincrónicamente una duda con alguien que esté incluso en otro país, ver la imagen estática o en video si se trata de un objeto o situación la que se está consultando, compartir la información, etc.

Esta misma autora, retoma a Salinas quien propone desarrollar objetivos para la educación para el empleo, la vida, el mundo, para el autodesarrollo y para el ocio. Y, en lo tocante a la formación de maestros, Sevillano (2002) propone que ésta debe articularse alrededor del conocimiento de la materia, conocimiento de la situación de enseñanza y experiencia en la práctica reflexiva; este último punto lo considera particularmente relevante ya que: “La práctica y la reflexión sobre la misma debe concebirse como el eje del currículo de la formación del profesor” (pp. 40-41). Añade que el maestro tiene la obligación de generar nuevas posibilidades de enseñanza aprendizaje considerando los entornos en que se desenvuelven los alumnos para ser educados con y en las NT. Menciona los entornos puesto que escribe que: “Está probado que los alumnos de todo nivel sobresalen más en sus esfuerzos académicos y tienen actitudes más positivas respecto a la escuela, aspiraciones más altas y otros tipos de comportamiento positivos, si tienen padres que se preocupan, alientan a sus hijos y se involucran en su educación formal” (Sevillano, 2002, pp. 40-41).

Asimismo, los autores arriba citados resumen las ventajas que puede tener un uso racional de las NT en el ámbito escolar: acceso a gran cantidad de información y rápidamente, incremento del autoaprendizaje a un ritmo propio y de la socialización (clase, grupos lejanos, culturas diferentes), se pueden producir simulaciones para que el alumno tome decisiones, que un mayor número de estudiantes accedan a la información en igualdad de oportunidades, ayudan y motivan a un trabajo más creativo, permiten trabajar con conocimientos similares a los que se adoptarán en su futura vida profesional.

Por cierto, Greenemeler (2011) ante la idea algo generalizada de que Internet está “atontando” a la gente, menciona que la única diferencia con los soportes tradicionales en papel, es que en la Red la información está al alcance de la mano y, que las capacidades de búsqueda, discriminación, análisis, crítica, etc. se aplican tanto en la era pre-digital como en la actualidad. En otras palabras, por sí mismo Internet como cualquier otro sitio de memoria no reduce el pensamiento crítico independientemente de dónde esté guardada la información.

Por otra parte, las NT están presentes en la cotidianeidad y la educación no está al margen de ellas; éstas, se están incorporando al mundo educativo (TICE), y

hasta el momento parece ser que el potencial para beneficio del ámbito educativo y en particular del escolar es amplio, aunque se reconoce que aún no se cuenta con la incorporación de los descubrimientos hechos en diversos campos del saber, articulados por una nueva pedagogía acorde con una realidad que cambia constantemente, para un aprovechamiento más eficiente de las TICE; desde un punto de vista humanista, pueden ser herramientas que permitan preservar y compartir los saberes autóctonos y específicos de grupos, en vías de construir la tolerancia y respeto hacia la diversidad; donde mediante el diálogo y las razones se pueda llegar a acuerdos (que por otra parte son absolutamente indispensables, pensemos en el problema del calentamiento global: “qué entender por basura y qué hacer para evitar generar más o cómo interactuar con ella. O la falta de agua para el consumo humano” (Nivón, 2011).

Hoy día diversas escuelas están haciendo esfuerzos por capacitar a los profesores de nivel medio superior y superior en el uso pedagógico de las TIC, como es el caso de la UNAM (2011) donde se imparte un diplomado dirigido a profesores de educación media superior y licenciatura de 180 horas, donde 25 son presenciales y el resto en línea y, se da a conocer a los profesores el uso de diferentes herramientas, su empleo en el ámbito educativo y como producto final, la construcción de una unidad que el profesor selecciona de acuerdo a la materia que enseña, para trabajarla teniendo como receptáculo a las TICE; se da prioridad al trabajo colaborativo. De acuerdo con López (2010) entre 2009 y 2010, recibieron esta capacitación 2 350 profesores y la prospectiva es que para 2015 se haya logrado que 26 577 profesores lo haya hecho.

Evaluaciones van y vienen, donde nuestro país aparece de acuerdo con los instrumentos utilizados por nuestro país o por organismos internacionales, con niveles inferiores a los de otros países, pero difícilmente se interpretan los resultados con base en los elementos contextuales y socio históricos donde se llevan a cabo. Se dice en los medios que nuestro país dedica un mayor porcentaje del producto interno bruto a la educación que diversos países desarrollados pero que no hay correlación con los resultados. Pero cabe considerar que la economía de dichos países es más grande, por lo que el porcentaje dedicado a la educación, aunque sea

menor, en términos reales es mayor; además de ser países con una tasa de natalidad muy baja desde hace muchos años. Por otra parte nuestro país presenta, según las propias palabras de las autoridades, un rezago de muchos años.

2.5 LAS TICE EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJEROS (TICELE)

Según Echeverría (2003) es evidente que en la revolución tecnocientífica hay una profunda simbiosis entre ciencia y tecnología y se habla de tecnociencias: tecnomatemáticas, tecnofísica, tecnopedagogía, etc. A mí me parece pertinente agregar la tecnoenseñanza de lenguas extranjeras puesto que a lo largo de la historia reciente se ha pretendido incorporar los recursos tecnológicos a la práctica docente de este campo, por ejemplo desde los años 50 se contaba con tocadiscos y filmas que formaban parte de los manuales de enseñanza y que los profesores “actualizados” debían emplear en las instituciones de “prestigio”; hoy día los recursos son más sofisticados e igualmente forman parte relevante de dichos manuales.

Crovis (2007) explica la proliferación de las TICE a partir del Neoliberalismo donde hay una sutil privatización de los productos de las universidades: egresados, conocimiento y valores. Para que éstos se canalicen de acuerdo a las necesidades competitivas del capital privado. Y, como el conocimiento es la “materia prima” y cada día crece, se requiere de aparatos para procesarlo, almacenarlo y distribuirlo. De esta manera, producción, servicios, educación, entretenimiento, relaciones interpersonales, hacen énfasis en el uso de las tecnologías y la circulación del conocimiento para generar riqueza. Se pretende que las universidades satisfagan los requerimientos del sector productivo o las necesidades de actualización del cliente (consumidor)-estudiante. El Sistema requiere de trabajo en equipo, adaptarse a condiciones de cambio, identificar y resolver problemas, capacidad de abstracción, razonamiento y habilidad para tomar decisiones en tiempo real.

La autora arriba citada hace la distinción entre información como el núcleo duro, dato, suceso que da origen a mensajes diversos y, conocimiento que implica percepción, recuerdo, aprender, imaginar, razonar, discurrir, especular, reorganizar. Y escribe que el reto de las universidades es el desarrollo de habilidades cognitivas

que permitan a los ciudadanos la creación del conocimiento y legitimación del saber que pueda circular en Internet además del “intuitivo”. Desde la perspectiva neoliberalista, se podría hablar también de la formación de un sujeto plurilingüe que pueda entrar en contacto con otras realidades o ser desplazado geográficamente de acuerdo con las necesidades, primordialmente, del mercado.

La UNAM, como se comentó, ha desarrollado un programa de capacitación en TIC, para sus docentes (de bachillerato y de nivel superior), en una nota del periódico El Economista se entrevista al Dr. Ania¹⁴, quien dice que hasta abril de 2011, se había capacitado a 3 303 profesores quienes las emplearían con 37 000 alumnos, actualizando el dato reportado en este capítulo previamente, de la Gaceta UNAM de 2010, y reitera que se espera alcanzar la cobertura total de alrededor de 30 000 profesores para el 2015 y que 300 000 alumnos recibirían clase utilizando en alguna medida dichas tecnologías. Ania dice que dicho proyecto tiene como propósitos: “que los alumnos aprendan tecnología pero contemporánea. No se vale quedarse en cosas que ya no se usan; que tengan capacitación amplia y permanente en TIC; y que se le dé un uso permanente a estas habilidades”, y añade respecto de los profesores “que sean ellos los que incluyan en sus materias el uso de tecnologías: wikis y blogs en trabajos de equipo, por ejemplo; creación de videos online para materias creativas; tablas Excel para analizar datos matemáticos; gráficas interactivas para entender procesos químicos; entre un largo etcétera de posibilidades” (en Acosta, 2011, S/P).

El costo del programa arriba mencionado explica el Dr. Ania, es de 400 millones de pesos y agrega que: “aunque muchos recursos se han adquirido a costo normal del mercado, la mayoría de los recursos han sido donaciones, como las Aulas Telmex (1,120 PC donadas a las Preparatorias y CCH), así como el software de firmas como Microsoft o Autodesk y el equipo de Dell. También está la red de 40 GB de fibra óptica que conecta a la UNAM con la UAM y el CINVESTAV, para la que el CONACYT aportó 20 millones de pesos” (en Acosta, 2011, S/P).

En la misma nota ante la pregunta de qué utilidad tiene el que los profesores y alumnos se instruyan en TIC, el Dr. Ania responde: “Ayudará a los alumnos a trabajar

¹⁴ Director General de Cómputo y de Tecnologías de Información y Comunicación de la UNAM.

en empresas multinacionales que usan software y tecnologías de punta. Otros egresados podrán ayudar a las empresas mexicanas, sobre todo pequeñas, a empezar a utilizar tecnología en sus procesos, y con ello, hacerlas más productivas. Permitir que el conocimiento, dentro y fuera de las aulas, sea mejor para todos. Transformar la manera en que se imparte el conocimiento en México: ayuda a motivar más al alumno. Crear mayor cercanía entre profesores y estudiantes, pues con la tecnología, hablan un “lenguaje similar”. Los profesores enriquecen su vida familiar: entienden mejor qué hacen y qué les gusta a sus hijos o nietos y se animan a seguir capacitándose. Se crea un efecto en cadena positivo: los que aún desconfían o se sienten incómodos con el uso de tecnología se animan al ver a otros que ya lo lograron.”(En Acosta, 2011, S/P)

Como se puede apreciar las TIC están en relación directa con un modelo económico determinado que permea a toda la sociedad y, las universidades no son la excepción.

Por su parte, la UNESCO (2005) también propone el aprendizaje de dos lenguas distintas a la materna con vista a un mejor conocimiento y comprensión de las diferentes culturas y, promueve el uso de las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) para mejorar la calidad educativa, aunque reconoce que incluso en los países con recursos económico altos los resultados han sido desalentadores (“lo cual entraría un poco en contradicción lo de ambientes ricos y pobres” (Nivón, 2011). Este organismo tiene como una de sus metas el salvaguardar la diversidad cultural y lingüística en el ciberespacio ya que es de vital importancia la preservación de las culturas y lenguas.

Como se ha mencionado en el primer capítulo, los manuales (llamados muchas veces “métodos”, como antes se denominaba gramáticas a los libros para el aprendizaje de algún idioma) de enseñanza de lengua extranjera, han tomado los estándares del Marco de Referencia Europeo (MRE, 2000) y en prácticamente todos hay secciones dedicadas al vocabulario de las TICE aunque lo más relevante es que se presentan actividades a realizar haciendo uso de las mencionadas tecnologías, pero, generalmente son opcionales, es decir si no se llevan a cabo, ello no afectaría

en lo fundamental el aprendizaje del idioma en cuestión¹⁵; los manuales recomiendan en la medida de lo posible, llevarlas a cabo, ya que vivimos en las ahora llamadas Sociedades del Aprendizaje. Algo que me parece relevante de lo anterior es que en muchas ocasiones son las editoriales quienes “toman a su cargo” la “actualización” de docentes en funciones (capacitación-promoción); muchas veces presentan material multimedia o a trabajar con Internet y cómo hacerlo desde una perspectiva implícita de “hágalo así y no pregunte por qué”.

Carmon (S/F) menciona que existe escasez de materiales de autoaprendizaje de idiomas (no aparece la fecha de publicación del documento; quizás en su momento era real dicha carencia, pero hoy día existe una gran variedad de materiales, principalmente en Internet), lo que auxiliaría en la atención a la diversidad del alumnado (capacidades, ritmos de aprendizaje, estilos cognitivos, de clase social, etnias, etc.), asimismo, que los laboratorios de idiomas son demasiado caros. Por ello pugna por la implementación y creación de materiales en línea donde se daría protagonismo a los estudiantes en su propio aprendizaje sin descuidar el desarrollo de un sentido crítico hacia Internet. Piensa que se podría trabajar mediante actividades graduables y por proyectos y, que la comunicación real entre personas mediante otro idioma, daría sentido al uso del ciberespacio en la enseñanza presencial de idiomas.

Un ejemplo de esto último es el proyecto Teletandem (Viera, 2008) del cual he tenido conocimiento (personal y documental) por su director en Brasil (aunque existe en varios países) el Dr. Telles: estudiantes universitarios de diferentes países, de lengua diferente, entablan comunicación mediante software gratuito (pueden verse, hablarse y escribirse; pueden contar con una pizarra electrónica incluida). Una hora un estudiante ayuda al otro a resolver problemas con la lengua que está aprendiendo o a practicarla y la hora siguiente se invierten los papeles. Este trabajo de tutoría de

¹⁵ El objetivo fundamental de los productores de dichos “métodos” es el vender y trátense de países ricos o pobres el no contar con ciertos recursos tecnológicos no sería obstáculo para que se adquiriesen. “Con el libro y la creatividad del maestro, se logran muy buenos resultados” argumentan los promotores de dichas casas. Es decir, las actividades a realizar mediante las TICE hablan bien de la vanguardia en que se encuentra la editorial; pero al no ser indispensables, también habla bien de ésta, ya que el “producto” está tan bien planeado que no se requeriría de la tecnología.

pares se lleva a cabo mediante convenios universitarios y bajo la supervisión y guía de profesores de lengua extranjera capacitados en el uso de las TICELE.

Custers, Pâquier y Rodier (2004) dicen que el aprendizaje de una lengua extranjera en Internet tiene diversas ventajas como el poder hacerlo en casa o en un centro multimedia, navegar, leer, localizar información esencial en textos o documentos audiovisuales auténticos, profundizar en conocimientos lexicales y gramaticales, ejercitar las competencias internáuticas como las estrategias de búsqueda, evaluación de resultados, lectura hipertextual, tener acceso a documentos actuales y gratuitos, etc. Pero escribe también que como todo medio debe ser cuestionado y que el profesor es esencial para la corrección y guía.

Lebeau-pin (2009) habla de la Internet como médium relacional para el trabajo colaborativo de aprendizaje a distancia, lo considera un factor de democratización dentro de una dinámica socioconstructivista.

Por su parte Trott y Wooldridge (2005) ven como ventajas de la red las características de inmediatez, contexto significativo, aprendizaje experiencial, iniciativa por parte de los aprendientes, comunicación entre los aprendientes, compromiso global del enseñante – consejero y su presencia real o virtual.

Peña, Córcoles y Casado (2006) hablan hoy día de la WEB 2 como la posibilidad de reducir la distancia entre los que acceden a la Web y los que publican en ella información “sofisticada”; es no sólo una fuente de recursos si no la plataforma donde trabajar con esos recursos; la conexión entre expertos y saber conformar lo que se llamaría una Web Constructivista (se le podría llamar reconconstructivista), el conocimiento ya no fluye unidireccionalmente, se construye de forma que todos y cada uno son recursos para construir conocimiento.

En el trabajo pedagógico con la Internet y los idiomas extranjeros, autores como Vanderhey (2009) propone el desarrollo de competencias de comunicación y no que cada uno lea en un rincón, para lo cual propone diez reglas para trabajar en la red, las cuales aquí se resumen:

- 1) Usar Internet para trabajar las 4 competencias

2) Integrar la actividad de Internet dentro de un conjunto de actividades de aprendizaje (competencias lingüísticas y sociolingüísticas, discursivas, referenciales y socioculturales)

3) Aumentar el grado de implicación de los alumnos (pedagogía por tareas y diferenciada, efecto sorpresa o enigma, juegos)

4) Aumentar la comunicación entre los alumnos (se comunica para llenar un vacío), trabajar en grupo y limitar el tiempo de búsqueda de información

5) Adaptar la tarea al nivel de los alumnos (es la tarea lo que puede ser complejo no el documento)

6) Explotar la dimensión visual del recurso

7) Prever tareas complementarias para los alumnos rápidos

8) Guardar los sitios de Internet en CD

9) Verificar la calidad de la información

10) Disfrutar el placer de enseñar con Internet al continuar aprendiendo junto con los alumnos

Visentin (2003) comenta que la Internet es un mar caótico como lo es una lengua pero es abierto, a diferencia de los “métodos” cuyo contenido es limitado y que el desarrollar la competencia glotomatética (de aprender a aprender) es esencial en el quehacer cotidiano de la enseñanza.

López (2009) es de la opinión que los recursos que se encuentran en la red, como son los proyectos, son muy adecuadas para fortalecer y practicar una segunda lengua; a continuación se enumeran los recursos mencionados por este autor y yo agrego en cursivas algunos usos elementales *en la lengua meta*, a manera de ejemplo, sin dejar de considerar que dichas tareas estarían enmarcadas dentro de un contexto académico determinado; la reflexión y creatividad del profesor y de los alumnos son indispensables así como el tomar en cuenta las necesidades particulares como son el nivel alcanzado en la segunda lengua:

Recursos:

Asincrónicos (no requieren usarse en el mismo espacio de tiempo): Correo electrónico (listas de distribución), Blogs (publicación instantánea), Wikis (construcción colectiva sobre un tema específico). *En pequeños grupos, los alumnos*

pueden tener la tarea de construir un wiki sobre algún aspecto de México (cocina, fútbol, museos, cine, turismo, etc.) que quisieran dar a conocer a francófonos; se construye colectivamente y se puede publicar en un blog donde se esperan respuestas del extranjero al trabajo, y se respondería también.

Herramientas para compartir multimedia (ej. Youtube): compartir experiencias (proyectos) en formato de texto, video, fotos, presentaciones, audio, mapas, etc. *Por pequeños grupos, los alumnos pueden hacer un noticiero sobre un tema que quieran dar a conocer, grabarlo y “subirlo” a Youtube.*

Foros: hilvanar conversaciones sobre un tema específico. *El profesor o algún alumno proponen un tema (por ej. Los transgénicos) y cada quien aporta de manera encadenada su punto de vista.*

Organizadores gráficos: ordenar información (ej. Bubbl). *Los alumnos pueden realizar una lectura y elaborar un mapa conceptual al respecto.*

Herramientas sincrónicas (deben permanecer conectados al mismo tiempo): chat (comunicación escrita entre dos o más personas), mensajería instantánea (chat más audio y video, a veces con escritorio), microblogs (no más de 140 caracteres, información inmediata de ideas, pensamientos, experiencias, etc. ej. Twitter), suite de oficina (crear documentos y alojarlos en ellas, visualizar en tiempo real las modificaciones realizadas, ej. Google Docs). *En teletándem, pueden los alumnos auxiliarse en su aprendizaje por gente de otro país y a la vez ser ayudados bajo la supervisión de profesores.*

En la twittósfera, pueden reportar a su profesor o compañeros las actividades de algún día de actividad normal en la lengua a estudiar.

Herramientas informáticas de apoyo: hoja de cálculo, presentador, procesador de texto, etc.

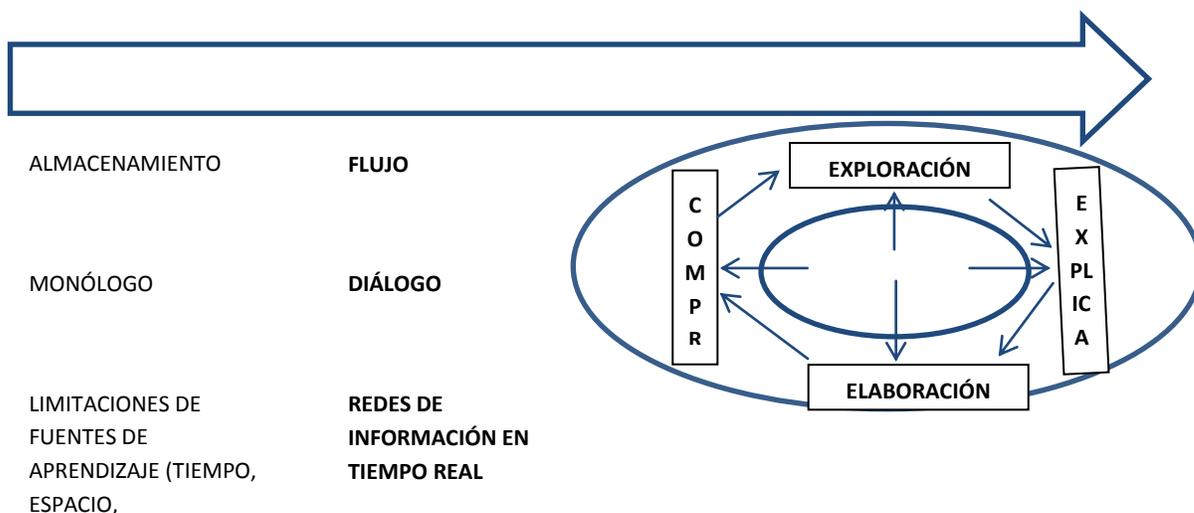
Yo añadiría Second Life: sitio donde las personas como avatares adquieren vida virtual y conviven en dicha realidad. *Los alumnos y el maestro pueden crear una comunidad virtual y practicar sus conocimientos en la segunda lengua y resolver problemas en dicha “realidad”, o bien interactuar con avatares de la lengua que se pretende practicar y acrecentar su dominio.*

López (2009) menciona que estos recursos son particularmente útiles para consultas, intercambio de información, publicaciones digitales, solución de problemas paralelamente, etc. y recomienda: conocer los sistemas de medidas, usar palabras sencillas, explicar los modismo, conocer los horarios internacionales, usar emoticones, leer sobre la cultura del otro, consultar la información básica del otro país, conocer el uso de TIC en el otro país, leer periódicos, conocer sobre la religión del otro.

Kim, Hyunsook y Kwon (2011) hablan de las ventajas que tiene la creación de un Portafolio electrónico (Barret, en Kim et al., 2011) (e-Portfolio) basado en las llamadas Redes Sociales, es decir, utilizar Facebook, Myspace, Twitter, etc. donde fácilmente se puede utilizar un conjunto de herramientas como son el texto, imágenes, sonido, hipervínculos, video, comunicación sincrónica y asincrónica con propósitos educativos en una perspectiva constructivista donde se asume que el aprendizaje de los alumnos no se transmite por el profesor, si no que se construye activamente por el estudiantado mediante la participación, la apertura, el diálogo (entre todos los participantes, incluido desde luego el profesor), la comunidad y la conectividad. Los participantes del grupo están comprometidos con la participación en discusiones cooperativas, pensamiento crítico y resolución de problemas.

Kim et al. (2011) mencionan que los estudiantes a nivel de desarrollo planifican su trabajo junto con su asesor, crean resúmenes, comparten su trabajo y experiencias; a nivel representacional comparten sus logros en páginas individualizadas; y a nivel reflexivo recaban y reflexionan sobre su trabajo. En cuanto al profesor (llamado instructor) crea los proyectos y pondera las actividades y crea proyectos conjuntos con otros “instructores”; enseña a crear los portafolios y los promociona, muestra los logros que se van alcanzando; comenta y otorga los puntajes a los trabajos en línea. Se puntualiza en el texto de estos autores que la evaluación y demás actividades son cíclicas ilustrando dicha característica con el siguiente esquema:

Figura 7. Redes sociales en la enseñanza de lengua extranjera.



Referencia: Kim S., Oh Hyunsook y Kwon H. (2011). A study on instruccional design direcction of e-portfolio based on social media. Proceedings of world conference on e-learning in corporate, government, healthcare, and higher education. Shesapeake, VA:AACE. p. 1999.

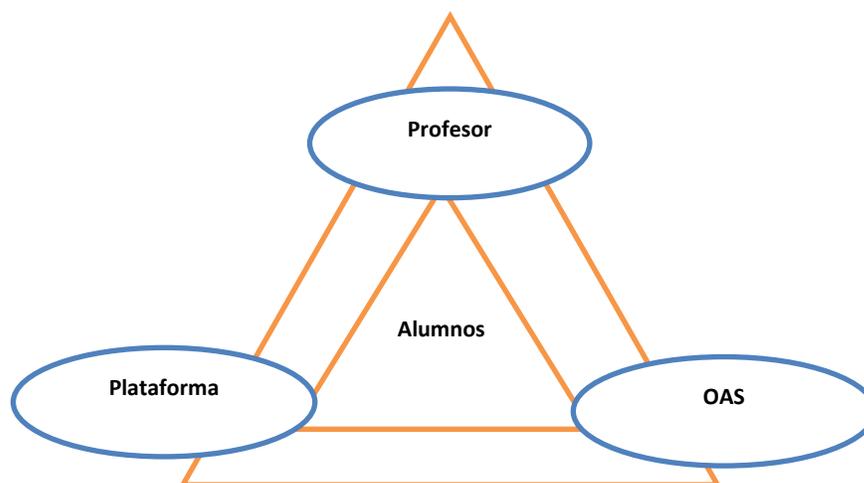
Está claro que a medida que las TIC cambian, ofrecen nuevas posibilidades de convergencia y por lo tanto actividades que en otro tiempo no se hubiesen podido imaginar ahora fuese posible llevarlas a cabo. En la enseñanza de LE se utiliza este concepto en papel, para que el alumno reflexione sobre sus avances. Esto mismo de manera digital ofrece un entorno más enriquecedor.

Como se puede percibir, las TICELE cada día adquieren mayor relevancia en la enseñanza de idiomas extranjeros, hoy día se habla de la WEB 3.0 o Web semántica que al parecer ofrecerá posibilidades más acordes con las necesidades particulares de los usuarios y por otro lado ha eclosionado el mercado de las “tabletas” (incluso hay un teléfono tableta), con un costo relativamente no tan elevado y que se piensa, serán utilizadas cada día más en diferentes ámbitos incluido el escolar. En Corea se utilizan desde la escuela primaria, en Francia el actual presidente Hollande, distribuyó tabletas para los niños en la región du Limousin y pretende hacerlo para todo el país.

Mención aparte merecen los llamados Objetos de Aprendizaje (OAS) descritos por varios autores (Galeana, 2011; López, 2005; Speht y Kravcik, 2005; Valladares, 2010): son “objetos” digitales (unidades) creados con propósitos educativos y cuyas

características son el ser: reutilizables, interoperables, duraderos, autocontenibles, sus propósitos son educativos y son breves y sintéticos, localizarse en alguna plataforma para su empleo desde cualquier lugar. La idea central es construir diversas piezas de “lego” que puedan ser independientes o bien que se puedan articular con otros OAS y sean de utilidad para diversas disciplinas. Se puede tratar de simuladores, tutoriales, ejercicios de repetición, etc. Para su creación por personal no especializado se pueden usar “programas” como Hot Potatoes, Soft Shop Autore, Moodle, etc.

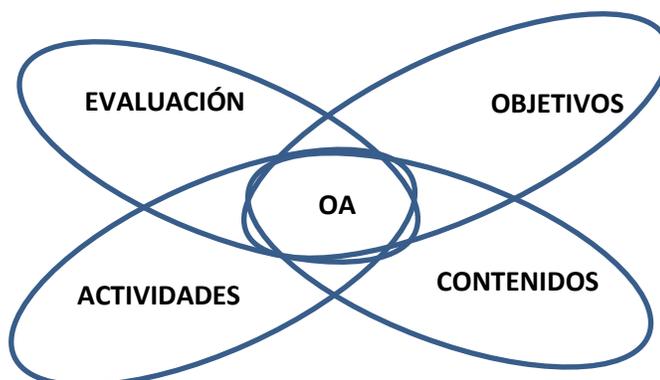
Figura 8. Elementos de los OAS.



Referencia: Galeana L. (2004). Recuperado en http://www.cudi.mx/primavera_2004/presentaciones/Lourdes_Galeana.pdf S/P

Por su parte López (2009) propone el siguiente esquema:

Figura 9. Diversos componentes de los OAS.



Referencia: López J. (2009). EDUCAENTIC 2009. Ponencia: Proyectos colaborativos en Internet. Recuperado en http://www.salononlinea.unam.mx/habitatpuma/moodlediplomadofes/file.php/14/Materiales/Proyectos_colaborativos_en_internet.pdf . S/P.

En la enseñanza de lenguas extranjeras hay varios OAS en la Red, que se pueden trabajar como un ejercicio de práctica, de adquisición o de producción. Cabe mencionar que por ejemplo en la página <http://www.lepointdufle.net/> se encuentran una gran diversidad de OAS creados por diversas editoriales, instituciones educativas o bien por profesores de diversas partes del mundo y que los “colocan” en dicha plataforma y es totalmente gratuito su empleo por cualquier persona. Ahora bien, en clase de Francés, es el profesor quien determina qué “ejercicios” vienen al caso para el aprendizaje, pero desde luego que los alumnos navegan por la página y también pueden seleccionar algunos para trabajarlos por su cuenta o junto con el profesor.

Puren (2001) dice respecto de las TICELE que hay que tener en consideración y tomar con reserva los discursos que él llama voluntaristas (necesariamente hay que usarlas); maximalistas (es preciso que todos los profesores las utilicen constantemente y masivamente); optimistas (es suficiente que se utilicen para lograr aprendizajes más eficaces); y, mesiánicos (su uso abre posibilidades insospechadas para la enseñanza-aprendizaje de los idiomas). Como se puede apreciar, el texto de este investigador hace reflexionar sobre dichos “paradigmas” que muchas ocasiones empresas creadoras y vendedoras de productos relacionados repiten hasta el cansancio pretendiendo lograr sus objetivos comerciales.

Ahora bien, este autor no pretende ser catastrofista ya que él mismo hace uso de las TICELE, y reconoce que son un factor de progreso ya que contienen también los valores de: el movimiento (brindan la oportunidad a profesores y aprendientes para operar sobre la dirección a tomar); la diversidad (enseñantes y aprendientes pueden hacer valer sus diferencias, el progreso toma formas diversas); la autonomía (enseñantes y aprendientes hacen uso de su libertad, también asumen la responsabilidad de sus elecciones).

Y, Puren (2001) mismo, dice respecto de la importancia y rol del profesor en la clase de lengua extranjera: “[...] un cierto ‘centralismo en el aprendiente’ a tendido desde hace algunos años a negarlo o a reducirlo: el objetivo de la enseñanza es el aprendizaje, cierto, pero fuera de raros casos, **el proceso de aprendizaje se**

construye en fuerte relación con un proceso de enseñanza”¹⁶ (p. 3). Es decir, y como se mencionó previamente, los mejores resultados utilizando las TICE se obtienen con una combinación de trabajo “digital” pero con la participación del enseñante.

Este investigador arriba citado, también describe los diferentes modelos donde ha participado la tecnología:

a.- De complementariedad. Se le ve como auxiliar e incluso en ocasiones como recompensa o motivador.

b.- De integración. Se convierten en el centro del proceso y su empleo es sistemático, masivo y constante. Como fue el caso de los métodos audiorales.

c.- De eclecticismo. No hay una coherencia global de inserción preexistente. Pero se hace uso de la tecnología y se describe y analiza a priori las potencialidades o a posteriori los efectos de ésta. Considera el autor que este es el modelo a desarrollar ya que se puede articular con los dos precedentes y con el que menciona a continuación.

d.- De autonomía. Centrado en el aprendiente, común en los centros de autoacceso. Es un metamodelo al funcionar como modelo de producción de modelos individuales. (Gana en autonomía, diversidad, flexibilidad y adaptabilidad pero se pierde en encuadre del aprendizaje, claridad, continuidad y progresión del “recorrido”)

Como se puede apreciar, son diversos los temas a abordar respecto de las TICELE, y el campo es fértil para la generación de conocimiento. No son la panacea pero empleadas adecuadamente pueden ofrecer posibilidades muy interesantes para el proceso enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

En este capítulo se han abordado diversos temas, entre los aspectos más importantes se encuentra el hecho de que el ser humano lo es por la educación y que es un proceso dialéctico en un contexto socio histórico mediante el cual se socializa y se interpreta y comprende el mundo-texto a partir de su horizonte histórico. Que en todas las sociedades el conocimiento ha jugado un papel

¹⁶ Las negritas son mías

primordial. Todas las sociedades han sido “Del Conocimiento” aunque hoy día se reconoce más la relevancia que éste tiene para el funcionamiento de las diversas sociedades. La tecnología ha progresado de manera más acelerada a partir del último cuarto del siglo pasado impulsado por compañías particulares y en menor medida como en la segunda guerra mundial por el ejército y las universidades. Ante dicha expansión de las nuevas tecnologías se ha propuesto que todos los actores participen en la vigilancia de dichas tecnologías; además de que éstas no pueden ser valoradas sin su carácter sistémico ya que todos los elementos juegan un papel relevante en su buen o mal aprovechamiento. Otro aspecto que se manifiesta de vital importancia es la defensa de la diversidad cultural, ya que las TIC tienen gran capacidad de penetración y no se pretende la unificación de pensamiento, más bien se pugna por el reconocimiento de la importancia de la riqueza cultural de los diversos grupos y el posible enriquecimiento de todos al compartir información y conocimiento, además de ayudar esto a fomentar la comprensión y tolerancia entre sociedades.

Las TICE son producto de un momento histórico-económico determinado y que responden a las necesidades de ese contexto. Lo anterior implica que deben ser estudiadas y criticadas para un aprovechamiento –en este caso- más óptimo desde el punto de vista educativo. Que estos recursos pueden ser de gran utilidad para el aprendizaje de lenguas extranjeras. Éstas últimas se aprenden por diversos motivos, en las universidades, generalmente académicos¹⁷. Que lo relevante no es únicamente de dotar a las universidades de máquinas sino de hacer uso pedagógico adecuado de éstas mediante diseños curriculares que consideren los diversos factores que determinan un mejor desempeño en el aprendizaje de otros idiomas como es el contar con maestros capacitados en TICE que guíen y orienten al estudiante; y así, podría reducirse en alguna medida la desventaja que el factor socioeconómico presenta para un gran número de estudiantes para la adquisición de materiales o la posibilidad de viajar a otros países para la práctica de otra lengua.

¹⁷ Se requiere leer en otro idioma, hay proyectos para hacer estancias en otros países, existe la necesidad de comunicarse con otros estudiantes o profesores de universidades extranjeras, etc.

Que el lenguaje puede ser utilizado para la dominación, entendida como control sobre el otro y, que existen grupos con cierta ventaja que Van Dijk (2004) llama de *acceso preferencial* como son los profesores. Ahora bien el control no necesariamente es negativo según este autor, como quien lo hace en beneficio de los demás en el ámbito educativo. Es desfavorable como en el caso de algún político para tratar de justificar una guerra a todas luces injusta, pero que mediante el discurso puede convencer a un determinado número de personas.

Hoy día, es frecuente que las Nuevas Tecnologías de la información y Comunicación Aplicadas al Campo Educativo (TICE) forman parte del quehacer educativo cotidiano en el ámbito académico desde que se ha preferido llamar en este trabajo recoconstructivismo; los llamados “métodos” de enseñanza de segundas lenguas (que en realidad son manuales) están basados en los criterios de la Perspectiva Accional e invariablemente tienen actividades utilizando estas tecnologías, que se pueden realizar o no dependiendo de los recursos tecnológicos con que cuente la institución. La plataforma donde hoy se puede “colocar” sin costo aparente, infinidad de materiales, es la Internet, por lo que una institución con una buena conexión y algunas computadoras tiene a su alcance una gran diversidad de recursos convergentes: texto, video, sonido, comunicación asincrónica y sincrónica, etc. Y, donde el papel del profesor continúa siendo fundamental a pesar de existir la tendencia a lograr una “autonomía total” del aprendiente en el ámbito escolar, muchas veces como una forma de ahorro al tratar de hacer que las universidades funcionen como empresas (si bien es cierto que no se pueden deslindar de un contexto de ese tipo, pero sin llevar las cosas al extremo), y se descuida el hecho de que son sujetos con capacidades reflexivas quienes interactúan en dicho ámbito.

La Formación en sentido ontológico y la formación académica, juegan un papel relevante para el profesorado, lo cual se abordará en el siguiente capítulo.

III FORMACIÓN DOCENTE

Quo Vadis Homo Futuris?

Ward

Desde una perspectiva evolucionista, se habla de los posibles cambios que ha sufrido el ser humano de manera más rápida de lo que se había supuesto; se considera relevante lo anterior a raíz de los avances en el desarrollo de la inteligencia artificial, la posible simbiosis entre las máquinas y los cerebros humanos, la llamada inteligencia colectiva que puede o no retener las cualidades que se reconocen como humanas (Ward, 2008). Incluso Stix (2008) plantea la posibilidad de implantar una prótesis en el cerebro para representar información de alto nivel como palabras y oraciones, el problema sería cómo interpretaría el cerebro dicha información; hoy día, el estudio del código de las neuronas cerebrales ha permitido convertir señales eléctricas en comportamientos como mover un brazo o producir lenguaje.

Pero Ward (2008), considera que en la evolución del humano es más evidente la de tipo memética -concerniente a las ideas-, que la genética; es decir, predomina la de tipo cultural. Resulta interesante que estos autores, formados dentro del positivismo más radical -que ha hecho aportaciones sumamente valiosas para la humanidad-, hablen de la importancia de las ideas, la cultura y la interpretación.

Es decir, el ser humano es sumamente complejo y estudiarlo aplicando exclusivamente el Método, restringe las posibilidades de un acercamiento más enriquecedor para su entendimiento.

Por su parte Martínez (2006) dice que

La teoría del conocimiento o filosofía de la ciencia en que se apoya la metodología cualitativa, rechaza “el modelo especular” (positivista), que considera al sujeto conocedor como un espejo y esencialmente pasivo, al estilo cámara fotográfica. Acepta, en cambio, el “modelo” dialéctico, considerando que el conocimiento es el resultado de una dialéctica entre sujetos (sus intereses, valores, creencias, etc.) y el objeto de estudio. No existirían por consiguiente, conocimientos estrictamente “objetivos” (p. 129).

3.1 FORMACIÓN PARA GADAMER

Es lugar común referirse a la formación como la adquisición de ciertas habilidades y/o saberes, frecuentemente en algún medio escolarizado, con el fin de que a futuro se desempeñe algún trabajo remunerado. Se menciona en los diversos Mass Media, o en charlas de café, que en nuestro país, el profesorado cuenta con una “formación deficiente” y que esto es causa incluso del “atraso” del país.

Gadamer (en Mejía, 2001, p. 21), hijo de un prestigiado académico, químico farmacéutico, legitima “conocimientos soslayados por la ciencia moderna y positivista”. Esto en un momento histórico donde las llamadas ciencias duras han hecho valiosas aportaciones junto al desarrollo industrial, pero han dejado de lado otro tipo de conocimiento por no ajustarse estrictamente al Método; este intelectual teutón aborda la problemática de ese conocimiento científico que está en relación con el espíritu (desde la perspectiva filosófica), palabra vedada para el pensamiento cartesiano.

En lo tocante a la formación, desde el punto de vista del filósofo Gadamer, se trata de algo que va más allá de la escolarización: “La formación pasa a ser algo muy estrechamente vinculado al concepto de la cultura, y designa en primer lugar el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades del hombre” (Gadamer, 2005, p. 29). Es decir, el hecho de existir y poseer ciertas características que se desarrollan gracias a un entorno cultural, es lo que hace que el Ser Humano lo sea, y ese proceso de adquisición de la Cultura (no entendida como el poseer saberes “refinados o exquisitos”) se logra mediante el proceso permanente de la formación o Bildung.

Gadamer añade que “La esencia general de la formación humana es convertirse en un ser espiritual general”. Esto se logra mediante la formación puesto que “[...] él no es por naturaleza lo que debe ser;”. Y es “algo” constante a lo largo de toda la existencia, puesto que la memoria conserva todo: “[...] en la formación uno se apropia por entero aquello en lo cual y a través de lo cual uno se forma. En esta medida todo lo que ella incorpora se integra en ella, pero lo incorporado en la

formación no es como un medio que haya perdido su función. En la formación alcanzada nada desaparece, sino que todo se guarda.” (Gadamer, 2005, pp.40-41)

Para este discípulo de Heidegger, la formación abarca a toda la conciencia del Ser y, donde destaca su historicidad: “La conciencia opera en todas las direcciones y es así un sentido general. Un sentido general y comunitario: bajo esta formulación la esencia de la formación se presenta con la resonancia de un amplio contexto histórico”. Y, que “La historia representa desde luego una fuente de verdad muy distinta de la razón teórica”. Asimismo, considera que “La conclusión desde lo general y la demostración desde lo general y la demostración por causas no pueden bastar porque aquí lo decisivo son las circunstancias” y que “Retener, olvidar y recordar pertenecen a la constitución histórica del hombre y forman parte de su historia y de su formación”. El momento y contexto histórico son determinantes en la formación del Sujeto y de lo que se considera como Verdad ya que para tratar de comprender, sólo se puede hacer a partir de la consideración de estos elementos. El comprender “[...] debe pensarse menos como una acción de la subjetividad que como un desplazarse uno mismo hacia un acontecer de la tradición, en el que el pasado y el presente se hallan en continua mediación.” (Gadamer, 2005, pp. 40-47)

Considera Gadamer que la formación es algo estrictamente humano y que es lo que lo lleva, a través del lenguaje a superar su naturalidad (alejado de una visión peyorativa, de ¿su animalidad? Me pregunto yo) y a trascender su individualidad: “En este sentido la formación como asomo a la generalidad es una tarea humana. Requiere sacrificio de la particularidad a favor de la generalidad.” Asimismo, que: “En este sentido el individuo se encuentra constantemente en el camino de la formación y de la superación de su naturalidad, ya que el mundo en el que va entrando está conformado humanamente en lenguaje y costumbres”. (Gadamer, 2005, p. 41)

Por otra parte, Gadamer (2005), se refiere a la educación cuyo objetivo sería el desarrollo del sentido común: “El tema de la educación también sería ahora otro: el de la formación del *sensus communis*, que se nutre no de lo verdadero sino de lo verosímil” (p. 50). Es decir, a diferencia de la ciencia “dura”, no se postula una verdad unívoca, más bien se construye un sentido de Verdad dentro de un contexto determinado. Y habla del saber práctico como: “[...] la *phrónesis*, es una forma de

saber distinta. En primer lugar está orientada hacia la situación concreta; en consecuencia tiene que acoger las “circunstancias” en toda su infinita variedad.” (Gadamer, 2005, p. 51). Esto aunado al saber teórico llamado episteme. Nivón (2011), considera que esto es de suma importancia para la práctica cotidiana del docente al confiar en su quehacer cotidiano y resistir las presiones por el buscar afanosamente formas distintas de enseñar como es el caso actual donde hay fuertes presiones del desarrollo tecnológico en la vida cotidiana, tesis con la cual se concuerda en este trabajo. Si bien es cierto que dichos recursos forman parte de la cotidianeidad incluso escolar y por supuesto no se pueden soslayar, es muy diferente el “tener que”, al elegir de manera reflexiva y crítica su incorporación como herramientas que pueden contribuir a la práctica docente.

El desarrollo del pensamiento gadameriano respecto a la formación se encuentra de manera implícita principalmente a lo largo de todo su libro ya citado. Son diversos los autores que han estudiado su obra con más detalle y que presentan de manera un poco más accesible para quienes nos representa un área de estudio nueva y muchas veces compleja.

Mejía (2001) dice que la hermenéutica gadameriana es un modelo de ser, de estar ahí y que ésta devela el acontecer del ser por medio de la historia, la tradición y la conciencia. El vehículo es el lenguaje, un lenguaje histórico y donde el círculo hermenéutico permite la mediación en la interpretación.

Este círculo hermenéutico está compuesto por la comprensión que: “comienza allí, donde algo nos interpela [...] tiene la estructura lógica de la pregunta” (Gadamer, en Mejía, 2001, p. 22); surge con la sorpresa, con lo que “me sorprende”. “La comprensión tiene sentido de existir solamente cuando se halla a sí misma en la interpretación”, añade Mejía (2001). Y este autor, continúa diciendo que la “interpretación se muestra como la opinión del intérprete; pero una opinión que ‘dé mayor sentido óntico al símbolo por sobre el signo” (p. 22); la aplicación, no es de tipo utilitarista sino del tipo de re-creación del mundo, es decir una nueva re-valoración del mismo. Ahora bien, el hilo conductor de la hermenéutica es el lenguaje, mediante el cual se expresa el mundo, la experiencia y la conciencia histórica, por ello hermenéutica implica necesariamente formación. Nivón (2011)

considera la importancia de la reflexión del docente a partir de la escritura y de la oralidad puesto que el lenguaje posibilita la comprensión al llegar a la conciencia práctica del docente.

López (S/F) reporta que hermenéutica proviene del griego hermenéia (sermo en latín) y significa transmitir mensajes (Hermes es el mensajero de los dioses). Ahora bien, la interpretación es el desarrollo interior de la comprensión, y el comprender es un modo de ser del Dasein, cuyo ser-en-el-mundo está ligado a la comprensión. Asimismo piensa que existir es interpretar y que el Hombre es un animal interpretante. Por ello Gadamer

saca a la luz las estructuras trascendentales del comprender, es decir, clarificar los modos de ser del fenómeno interpretativo, la hermenéutica se refiere a algo que concierne a la existencia en su totalidad, la experiencia de comprender es irreductible al método del pensamiento moderno que busca un saber exacto y objetivo, fruto de la investigación de un objeto por un sujeto “neutral”, es decir ajeno a cualquier implicación existencial, cree demostrar zonas de verdad fuera del área científica, y fundamentales para el hombre. (en López, S/F, p. 3)

Según la autora arriba mencionada existen fundamentos para una teoría de la experiencia hermenéutica que son: la precomprensión (tradicción) del interpretante e interpretado; la lejanía temporal (historia de los efectos) del texto con respecto al intérprete y esto no significa un obstáculo sino al contrario, es una condición propia para comprender; conciencia de la determinación histórica, lo determinante que es la historia sobre la conciencia y al mismo tiempo el estar consciente de dicha determinación; fusión de los horizontes, es el espacio donde nos movemos y que se mueve con nosotros al interpretar. Ahora bien, dice que existen tres momentos sucesivos del trabajo hermenéutico que son el comprender, explicar y aplicar (interpretar). Para ello hay tres fases. La pregunta que el texto nos hace, el intérprete pregunta al texto (1), “las preguntas del intérprete pretenden reconstruir la pregunta originaria de la que el texto sería la respuesta (2). Esta pregunta reconstruida no está ya dentro del horizonte originario, de modo que se ha producido la fusión de horizontes (3).” (López, S/F, p. 5)

Mejía (2001) explica que para Gadamer la formación es el proceso por el que cada quien hace suyo el acervo cultural que tiene sus pilares en la tradición: concepto netamente histórico y que “[...] en la formación uno se apropia de aquello en lo cual y a través de lo cual uno se forma [...] lo que ella incorpora se integra en ella, pero lo incorporado en la formación no es como un medio que pierda su función”. Además menciona que la tradición y los prejuicios tienen mayor peso histórico y ontológico que cualquier conocimiento enmarcado de la ciencia moderna. Y, mediante la formación se asciende del ser natural hacia lo espiritual, siendo relevantes el idioma, las costumbres y las instituciones de su comunidad: “una substancia dada que debe hacer suya de un modo análogo a como adquiere el lenguaje. En este sentido el individuo se encuentra siempre en el camino formación.” Puesto que “[...] la formación desde su inicio no tiene etapas preestablecidas. Todo aquello que sea susceptible de comprensión, habrá que darle sentido”. “[...] lo que es antiguo familiar se funda con lo recién percibido” (p. 23). Nivón (2011) reflexiona que así el docente va tomando conciencia de cómo aprendió y cómo enseña. Se deduce que el momento histórico del profesor está permeado por su pasado como estudiante y por ende su práctica pedagógica, aspectos sobre los cuales la reflexión le permitiría una mejor comprensión y quizás sentido de mayor libertad.

En la formación el ser se cultiva por y para sí mismo pero se hace patente la convivencia en comunidad; este autor concluye que: “El cultivo del ser hermenéutico implica entonces la apertura a nuevas experiencias que superen los marcos impuestos por la razón instrumentalizada de fines del siglo XX. Para Gadamer, la experiencia de la formación sólo es posible a través de la hermenéutica misma” (Mejía, 2001, p. 24).

Ríos (1996) escribe que para Gadamer la formación no es un verdadero objetivo, no se reflexiona sobre ella y va más allá del cultivo de capacidades previas, no se trata de ser más capaz o talentoso o diestro comprobado con alguna medición. Es un constante desarrollo y progreso que permite ser capaz de ver de otra manera, cada vez más abarcante. Menciona la autora que para Gadamer la vida misma contiene en cualquiera de sus expresiones saber y por ende cierta verdad.

Según Ávila (2001) para Gadamer el interés principal es el acontecer lingüístico de la tradición al ser el prejuicio y la tradición posibilidades para abrir caminos nuevos dentro de la historia del hombre. “De aquí la importancia de la conquista de la tradición y de la cultura”. Y considera que para el filósofo alemán, la hermenéutica filosófica es: “expresión de un pensamiento, explicación e interpretación del mismo. La hermenéutica es el examen de condiciones en que tiene lugar la comprensión. Considera una relación y no un determinado objeto. Esta relación se manifiesta en la forma de transmisión de la tradición mediante el lenguaje... Cuando el entendimiento parece imposible porque se hablan lenguajes distintos la tarea de la hermenéutica no ha terminado aún. Ahí se plantea justamente en su pleno sentido: como la tarea de encontrar su lenguaje común”. (Ávila, 2001, p. 19)

El profesor bilingüe, al ayudar a los aprendientes a apropiarse en alguna medida de una segunda lengua, de cierta forma está provocando “ansiedad” al mostrar lo diferente y sería importante que estuviese consciente de ello para ayudarlos a preguntarse sobre el otro, comprender al otro y que ello favoreciese una fusión de horizontes en vista de una mejor convivencia. De tal manera que el profesor se comprende mejor al dialogar con el estudiante, lo cual le permitiría reflexionar sobre su propia experiencia como alumno.

Por otra parte, la formación se da mediante el diálogo y es un proceso interior en constante desarrollo y progresión. Para Gadamer (en Aguilar, 2002) formarse es una actitud espiritual que procede del conocimiento y del sentimiento de toda la vida espiritual y ética y que fluye en la sensibilidad y carácter. El comprender y el entender es comprenderse, entenderse en el mundo, lo cual significa entenderse unos con otros, es entender al otro, escuchar al otro es escuchar el horizonte del otro. Se aprecia la relevancia del diálogo en la formación, y ello mediante el lenguaje, lo cual permite el conocimiento del sí mismo y del otro, lo que favorece la convivencia.

El filósofo Gadamer, al resaltar la importancia que tiene el lenguaje dice entre otras cosas que: “[...] no hay una experiencia sin palabras que después se subordine al lenguaje, sino que la experiencia humana está estructurada lingüísticamente: no hay cosa donde no haya lenguaje”. “Hablar y pensar, palabra y cosa constituyen una

unidad indisoluble”. “El lenguaje es un fenómeno humano originario”. “Aprender a hablar es adquirir conocimiento del mundo”. El lenguaje “garantiza la correspondencia del sujeto y objeto.” (En López, S/F, pp. 5-6)

Me parece que existe una gran variedad de elementos en la conceptualización de Gadamer que son de suma utilidad para la comprensión de la Formación en un sentido filosófico:

- a) la Formación no se refiere a la adquisición de ciertos saberes o habilidades
- b) la Formación es un proceso permanente donde el sujeto se apropia de su cultura sin necesariamente ser consciente de ello
- c) la Formación es lo que hace al ser humano diferente de los animales y es un proceso particular, una manera de ser.
- d) la Formación se lleva a cabo dentro de un momento y contexto histórico
- e) la Formación se lleva a cabo mediante el diálogo con el otro y su hilo conductor es el lenguaje
- f) la Formación permite conocerse y conocer al otro favoreciendo la convivencia
- f) el lenguaje es fundamental en el proceso formativo del sujeto
- g) en la Formación son determinantes las costumbres, tradiciones y circunstancias
- h) la Formación abarca toda la conciencia del Ser
- i) en la Formación el presente y el pasado están en continua interacción
- j) en la Formación el sentido común adquiere relevancia al ser parte fundamental de la educación
- k) la Formación implica hermenéutica, ya que el ser humano es interpretante. La formación sólo es posible a través de la hermenéutica misma
- l) el círculo hermenéutico consta de tres momentos: comprensión, explicación y aplicación (interpretar, fusión de horizontes)
- m) en la formación cabe la relatividad y subjetividad, no verdades absolutas, unívocas.

3.2 FORMACIÓN Y FORMACIÓN DOCENTE

Parece pertinente hacer la distinción entre Formación y la formación docente. Como se puede apreciar al principio de este capítulo, la Formación es un proceso mediante el cual el ser humano se apropia de la historicidad y cultura de su entorno, la hace suya mediante la intermediación del diálogo lingüístico, la interpretación del Sí mismo y del Otro, siendo permanente y dando sentido a su existencia. En la relación docente-alumno el diálogo se establece desde la historicidad de cada uno, el profesor con su pasado como estudiante y éste último como “profesor” que sin pretenderlo facilitaría la reflexión sobre sí mismo y la práctica docente del primero.

Ahora bien, la formación docente se puede entender como aquella parte de la Formación relativa a la adquisición de saberes teóricos y prácticos –valorados en determinado contexto y momento histórico-, generalmente en un medio académico y que en cierta sociedad “autorizan” al sujeto a “transmitir” ese bagaje de conocimientos a otros sujetos.

Padilla (2001) dice que más que Formación propiamente dicha, lo que reciben los profesores, son en realidad: informaciones, técnicas, métodos, procedimientos o conocimientos, incluso le llama a lo anterior “dispositivo de preparación”. Menciona que “no se trata de acciones de formación; pueden ser actividades de habilitación, capacitación, actualización, etc., en su momento muy valiosas, muy necesarias, pero no de formación, y esto es independiente de su calidad académica”. (Padilla, 2001)

En la misma línea de lo anterior Ríos, citando a Gadamer, escribe respecto de la Formación, lo siguiente: “... no puede ser un verdadero objetivo; ella no puede ser querida como tal si no es en la temática reflexiva del educador, el concepto de la formación va más allá del mero cultivo de capacidades previas” (Ríos, 1996); “es algo que está más allá de la habilidad y la destreza y por tanto del desarrollo de capacidades o talentos”. (Ríos, 1996, S/P)

Ferry (en Padilla, 2001, p. 86), piensa que “Formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo”, es decir, siguiendo esta línea de pensamiento, los profesores universitarios no podrían ser formados como tales, ya que en realidad son ellos quienes decidirían hacerlo de acuerdo con sus circunstancias generales y

decisiones particulares. Padilla (2001) dice que “La formación es un proceso de configuración personal que implica el interés por alcanzar un modo de ser dentro de determinada práctica social para realizar un proyecto propio; [...] resulta fundamental una idea reguladora”. Asimismo, que se “requiere la decisión personal, la elección; el acto de optar conscientemente, de autodeterminarse por una vía particular de configuración personal, teniendo en la mira un horizonte de vida, además de la decisión, supone la anticipación de un futuro estado, comportamiento, actividad, etc.” Y que: “Se trata del esfuerzo por acceder, por apropiarse de un saber para poder actuar, interpretando otra visión, otros modos de ser que previamente eran extraños”. Este autor concluye “que en la formación se articulan una existencia exterior, un proyecto personal y el proceso de apropiación de una práctica socialmente instaurada” (86-88). Nivón (2011) se pregunta si los profesores al entrar en un proceso reflexivo y continúan en ese camino estarían en un proceso de formación al estilo gadameriano. En lo personal me parece que no existiría algo como la *no Formación* puesto que si entiendo bien ésta se da aunque el sujeto no lo desee, pero la reflexión sobre sí mismo y sobre los demás mediante el diálogo es de suma importancia para la Formación en tanto que docente y su práctica. La docencia es uno de los ejes de esta investigación; aunque en realidad la reflexión sería fundamental para todo ser humano, es una característica que lo distingue de los demás animales.

Es decir, de acuerdo con los elementos mencionados, lo que comúnmente se conoce como formación docente sería esta parte última, la de la apropiación de una práctica socialmente instaurada.

Para una verdadera Formación Docente –desde una perspectiva gadameriana- (con mayúsculas) sería deseable que los tres elementos mencionados por Padilla se articularan de tal manera que el Sujeto fuese consciente de su horizonte de vida y su papel como intérprete de la realidad y generador de cambios; de su proceso de Formación. Y no solamente verse “conducidos a reproducir los procedimientos, las actitudes, el estilo de comportamiento desarrollado por los formadores y la institución de formación.” (Ferry, en Padilla, 2001)

Para dicha Formación Docente, es muy importante el diálogo, un diálogo “de encuentro –o de choque- con el otro, de tal modo que se convierta en una experiencia que irrumpa en las propias convicciones, creencias o seguridades, para dar cabida a la palabra del otro, a lo otro, a lo extraño, en uno mismo” como apunta Padilla (2001, p. 90). Es decir, mediante una experiencia hermenéutica donde haya fusión de horizontes, donde se es interpelado (cuestionado) por lo diferente, lo nuevo y se incorpore al Sujeto, -desde el propio pasado e historicidad como estudiante y docente- mediante el comprender, explicar y aplicar (entendido como reconstrucción/reinterpretación de la realidad). La experiencia juega un papel fundamental ya que el que se considera “experto” se cierra a lo desconocido, el verdadero experto sabe que nuevas experiencias le harán conocer mejor y de manera más completa, “el hombre experimentado es siempre el más radicalmente no dogmático, que precisamente porque ha hecho tantas experiencias y ha aprendido de tanta experiencia está particularmente capacitado para volver a hacer experiencias y a aprender de ellas” (Gadamer, en Padilla, 2001, p. 90). Aquí resalta la relevancia del saber que no se sabe todo, ya que eso permite la apertura para lo nuevo. Dice Gadamer (en Ríos, 1996) que “... la autoridad no es la superioridad de un poder que reclama obediencia ciega y prohíbe pensar. La verdadera esencia de la autoridad reside en no poder ser irracional, en ser un imperativo de la razón, en presuponer en el otro un conocimiento superior que rebasa el juicio propio” (S/P).

Por otra parte, en términos generales en la práctica escolarizada se soslayan elementos que no se pueden medir, pero que están presentes en el actuar pedagógico, incluso Gadamer (en Ríos, 1996) considera que “ofrecer cierta ayuda para la evitación de errores haciendo que la reflexión racional tenga presentes los objetivos últimos de su acción” es relevante, y añade Ríos que lo que un maestro enseña sólo ofrece cierta ayuda al no haber criterios fijos, ideas precisas que guíen con certeza la correcta aplicación del saber práctico. Es decir, la práctica pedagógica es compleja, no se reduce a “conocer” determinadas teorías y prácticas concretas como técnicas del llamado proceso enseñanza-aprendizaje; se requiere, para favorecer que ocurra, “la experiencia de formación la presencia del otro, el diálogo con el otro, que nos pone de frente a nuestro proceder...” (Padilla, 2001, p. 95)

De lo anterior, se puede desprender que quien considera a la “tecnologización salvaje” (Echeverría, 2003, p. 49) como la solución al problema de formación de sujetos, tiene pocas probabilidades de encontrar resultados satisfactorios. La tecnología es un excelente canal de comunicación y que puede permitir el diálogo de maneras nunca antes vistas, pero sigue siendo el lenguaje conducido por dichos medios quien permite la “fusión de horizontes”, con los demás.

También el diálogo, la comprensión y la solidaridad son destacados por Aguilar (2002, p. 49), “porque al dialogar nos formamos; en la comprensión, porque comprender es un aspecto propio de la formación; en la solidaridad, porque la persona formada es capaz de comprender al otro, de encontrarse con él en la comprensión común de salir de sí, de lograr un entendimiento” y en particular el docente “ejerce” su profesión en particular mediante el diálogo con la alteridad y consigo mismo. Además, quien es docente, no podría sustraerse a la Formación desde la perspectiva gadameriana y al interpelar y ser interpelado por la relación que se establece en el ámbito académico: “La humanidad de nuestra existencia depende de lo lejos que aprendamos a ver las fronteras de nuestro ser, de los otros seres. Esta convicción se basa también en el *apasionado deseo, que me anima desde siempre, de transmitir lo que en mí se ha convertido en conocimiento y comprensión. Se aprende de aquellos que aprenden de uno*” (Gadamer, en Aguilar, 2002, p. 51).

Parte importante en la conceptualización del aprendizaje es el que éste verdaderamente se logra a partir de los errores y

[...] el diálogo es el modo efectivo del lenguaje; éste sólo existe y se realiza verdaderamente en la conversación. La verdadera humanidad del hombre consiste en hacerse capaz de diálogo. De ahí que lo que verdaderamente importa es ofrecer a los estudiantes los elementos para desarrollar la capacidad de enmendar sus propias carencias de saber a través de su propia actividad (Gadamer, en Aguilar, 2002, p. 55).

Destaca el hecho de que en diversas corrientes pedagógicas se haya comenzado a dar la relevancia que tiene el error, incluso se habla de “pédagogie de la faute” en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras y del fomentar las capacidades del alumno para el autoaprendizaje tanto individuales como en grupo,

así como el cambio de papel del profesor, como “acompañante” del alumno en su aprendizaje, sin que esto signifique al profesor pasivo y desentendido del estudiante jugando el papel de “espejo”. Asimismo, la comprensión del otro como Sujeto, por ende diferente, con tradiciones y costumbres diferentes, con su historicidad. Aguilar (2002) escribe que: “se trata de formar en los sujetos la fuerza de vinculación con los demás, de tener nuevas experiencias, de aprender de los propios errores” y que “es difícil el entendimiento cuando falta un lenguaje común. El entendimiento entre las personas crea ese lenguaje” (p. 51)

Ahora bien, según Aguilar para Gadamer “la educación básica de todo ser humano consiste en aprender a hablar. Lo decisivo es el desarrollo de la capacidad de hablar y el aprendizaje de la lengua (o de las lenguas). En el comienzo de este aprendizaje están contenidos todos los problemas que vendrán después que aparecerán a lo largo de la vida. En el hablar de los primeros años hay una vida que luego se pierde. La experiencia de aprender a decir las cosas bien es un indicio de que uno se educa a sí mismo”. Es decir, en todo proceso Formativo, es el lenguaje el hilo conductor, por ello destaca este autor la importancia que da Gadamer “al aprendizaje de la lengua, tanto de la materna como de las lenguas extranjeras, que abren de modo eminente a la experiencia de lo otro.” (Aguilar, 2002, p. 50). Asimismo, piensa que es decisiva en el aprendizaje la participación de los padres y escuela ya que ahí es donde se aprende a formar y exponer juicios propios.

Pero, según Gadamer,

[...] es difícil el diálogo pedagógico ya que el enseñante cree que debe y puede hablar al ser él el auténtico transmisor de la ciencia; la incapacidad para el diálogo está en la estructura monológica de la ciencia y la tecnología modernas; el diálogo no es posible con muchos a la vez ni en presencia de muchos (en Aguilar, 2002, p. 58).

Por lo anterior es deseable replantear desde una nueva perspectiva la formación docente puesto que a lo largo de la historia se ha fomentado la “transmisión” de saberes teóricos y prácticos acordes con las necesidades de una cierta estructura social dominada generalmente por pequeños sectores y no, una

Formación Docente que mediante otras perspectivas de pensamiento como la hermenéutica favorecieran en alguna medida la libertad/liberación del Sujeto.

3.3 FORMACIÓN DOCENTE: ALGUNAS PERSPECTIVAS

Relativamente desde hace poco tiempo, las políticas neoliberales, han impuesto su ideología en vista de lograr “mayor eficiencia” en todo. Organismos como el Banco Mundial, la OCDE, el Fondo Monetario Internacional, etc. dictan a sus agremiados y no agremiados, las políticas económicas y educativas que han de seguirse. El argumento es que las leyes del libre mercado regularán la economía y favorecerán el bienestar de las mayorías. En realidad, al no tener los países capitalistas un contrapeso como lo tenían con el bloque socialista, se ha hecho manifiesto el capitalismo salvaje, donde cínicamente una minoría se ha apoderado de la riqueza de las mayorías empobreciendo aún más a los depauperados y reduciendo las clases medias. Hoy día, dichas políticas han demostrado su ineficacia ya que los países más representativos se encuentran en crisis y se recurre, como ha sucedido en nuestro país al vender dólares de las reservas nacionales, a socializar las pérdidas y privatizar las ganancias.

Nuestro sistema educativo no está exento de ello, forma parte de ello, ahora se van a pintar las escuelas y a darles mantenimiento (es decir que antes no se hacía) para “fomentar el empleo”. Los becarios de CONACYT no han recibido los montos de sus apoyos, los proyectos de investigación deben responder a ciertos parámetros definidos muchas veces no desde la Academia, sino a partir de las necesidades de las grandes empresas. Se mide el grado de “eficiencia” de las escuelas de acuerdo a evaluaciones dictadas por los organismos mencionados previamente y los maestros son valorados en función de los “productos” obtenidos, y, en la mayoría de los casos son “culpabilizados” del “bajo rendimiento” de los alumnos.

Por ejemplo Cummins (2000) menciona respecto de la llamada calidad educativa que: “Con frecuencia, los gobiernos y las empresas han estimulado activamente la mentalidad de crisis respecto al “descenso de los niveles”, con el fin de ganar el apoyo del público a la forma masiva del sistema educativo.” Y añade este

autor que: “[...] en los Estados Unidos, Reino Unido, Canadá y en otros países, a medida que los gobiernos centrales van asumiendo un mayor control de lo que se enseña y con frecuencia, del cómo y el cuándo se enseña”. (p.163)

La OCDE (Organización Mundial de Comercio), según reporta Marcelo (2000), asevera que la calidad de los profesores es el factor más importante para explicar los resultados de los alumnos ya que los primeros varían en su eficacia y es difícil ser profesor eficaz y mantener la eficacia; además, se necesita atraer al magisterio a mejores candidatos puesto que “[...] en toda la nación existe un consenso emergente acerca de que el profesorado influye de manera significativa en el aprendizaje de los alumnos y en la eficacia de la escuela”. Este mismo autor reporta que el mencionado organismo considera que el éxito escolar “depende principalmente de lo que los profesores conocen y de lo que pueden hacer”. Y, que dicha organización plantea que: “Las etapas de formación inicial, inserción y desarrollo profesional deberían de estar mucho más interrelacionadas para crear un aprendizaje coherente y un sistema de desarrollo para los profesores... En general, sería más adecuado mejorar la inserción y el desarrollo profesional de los profesores a lo largo de su carrera en lugar de incrementar la duración de la formación inicial” (Marcelo, 2000, pp. 2-5). Como se puede apreciar, un organismo de comercio, ¿por qué tendría que dictar cómo se debería capacitar a los profesores?

Estas políticas neoliberales incluyen según Pasillas (2001) las normas generales de distribución de presupuestos, salarios magisteriales, apoyos a ciertas actividades, modalidad de programación y tipos de proyectos educativos, orientación de fines, contenidos y estrategias de formación. Además los países, y en este caso en particular, los docentes se enfrentan a la disyuntiva de la exclusión versus la incorporación a tendencias globalizadoras.

No obstante, estudios “duros” llevados a cabo por países como Estados Unidos por Cochran-Smith, Zeichner y Fries (2006) llegan a reconocer que en lo que concierne a la educación y formación del profesorado, se trata de “instituciones sociales que plantean cuestiones de tipo ideológico, filosófico, social, ético y moral. Muchas veces se trata de manera errónea como si fuesen neutras en cuanto a valores y carentes de cualquier tipo de ideología”. Es decir, es casi inevitable dejar

de reconocer la complejidad del objeto de estudio y, como en el trabajo mencionado se precisa “[...] que los estudios sean llevados a cabo a través de marcos teóricos sofisticados acerca de la naturaleza de lo que se considera una buena práctica docente y el aprendizaje de los alumnos” (p. 94). Implícitamente se reconoce la relatividad de lo que se consideraría un “buen” maestro y una “buena” enseñanza.

Desde los tiempos de Condorcet y posteriormente de Comte, se pretendía llegar a un sujeto universal de la educación, gracias a la perfectibilidad indefinida de la especie humana, donde triunfaría la razón sobre los prejuicios y las supersticiones mediante las cuales otros pueblos se encontraban tiranizados. Esto se haría mediante el saber, fuente de la felicidad y así llegaría el día donde los pueblos en la “infancia” del desarrollo intelectual, llegarían a la libertad de la civilización, guiados desde luego por los franceses en primer lugar y luego por los angloamericanos. (Moreau, 2007). Parece ser que la lógica sigue siendo muy similar sobre la uniformidad de los sujetos educables a partir de valores de pueblos dominantes.

Moreau (2007) mismo reconoce que

[...] contrariamente al sujeto epistémico abstracto, el sujeto educable es singular, no es la parte de un todo, miembro de una comunidad como sujeto acabado, o parte del universal como sujeto a reformarse. Su singularidad consiste en la interpretación que él hace del saber que le es transmitido, y es en eso que consiste su institución como sujeto en la temporalidad. Toda comprensión, como construcción del sentido, o mejor dicho, co-construcción del sentido es interpretativa. El sujeto de la modernidad funda su verdad en la certeza de sí mismo, en la experiencia del cogito cartesiano. Pero la perspectiva hermenéutica permite abandonar este privilegio de la presencia plena del sujeto. Gadamer tematiza este giro a través de la noción de comprensión del sí mismo. (Moreau, 2007, p. 10).

Y, añade este autor francés, que la relación pedagógica es doblemente hermenéutica, ya que el enseñante otorga sus signos sólo interpretándose él mismo, en las acciones de sus alumnos y las interpretaciones de éstos. Asimismo asegura que el enfoque intercultural de la pedagogía no puede fundarse mas que sobre la organización de un diálogo hermenéutico (coincidiendo con Padilla, 2001). Y

concluye que el saber se vuelve una posesión de la verdad que cada sujeto educable debe poder apropiarse por un trabajo de conocimiento. Pero es preciso que la experiencia escolar permita a cada sujeto mantener su esfuerzo de singularización en espera de beneficios. “La escuela no puede desarrollar un horizonte de esperas positivas que permitan experiencias gratificantes de acceso equitativo al sentido, a los saberes que vuelvan capaz, a la vida abierta y aceptante con el otro.”(Moreau, 2007, p. 12). Una alternativa a la pretendida “masificación” y “excelencia” educativa sería el diálogo hermenéutico, entre los diversos actores universitarios en/y con su contexto social.

3.4 MODELOS PEDAGÓGICOS

Desde hace varios siglos, se han planteado diversas perspectivas para abordar el proceso enseñanza-aprendizaje, teniendo como ejes: cómo que se enseña, cómo se aprende, cómo se construye el conocimiento, el alumno, el maestro, el “método”, la tecnología, la sociedad, la conducta, etc. En la figura de la página siguiente se puede apreciar una interpretación del devenir histórico de los enfoques pedagógicos desde el punto de vista eurocentrista (Minier, 2003). Los profesores en diversos momentos han sido formados académicamente (no en el sentido Gadameriano), en alguno(s) de estos entornos.

Giordan (S/F), habla de que los enfoques teóricos actuales tienen tres ejes:

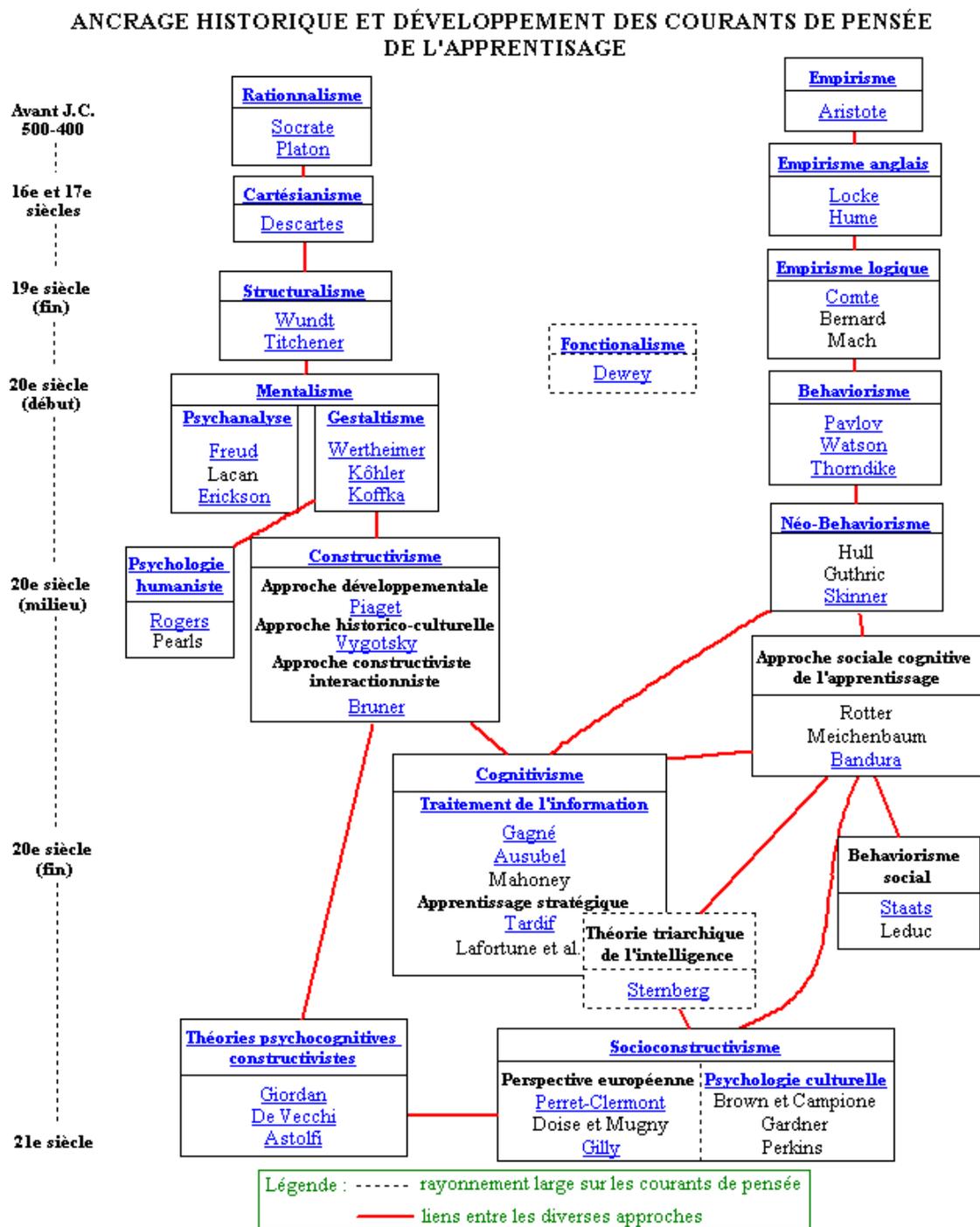
Basados en el Conocimiento.- académicos, tecnológicos, conductistas, epistemológicos.

Basados en la Sociedad.- sociales, socio-cognitivos, psicosociales.

Basados en el Aprendiziente.- humanistas, genéticos, cognitivos

Giordan (S/F) enumera las siguientes teorías que tienen relevancia a finales del siglo pasado y principios del actual: espiritualista (hoy “new-age”, liberarse de lo conocido y llegar a un nivel “superior”); académicas (centrada en los saberes a enseñar, y en la memorización); tecnológicas (mejora del mensaje mediante la tecnología apropiada); conductista (estímulo-respuesta, pedagogía por objetivos); epistemológicas (un mejor conocimiento de las estructuras del saber facilita la

Figura 10. Arraigo histórico y desarrollo de las corrientes de pensamiento del aprendizaje.¹⁸



Minier P. (2003). Recuperado en <http://wwwens.uqac.ca/~pminier/act1/graph1.htm> S/P

¹⁸ Se traduce el título. El resto del cuadro parece ser bastante comprensible debido a la "transparencia" del vocabulario.

enseñanza); sociales (superar las desventajas sociales); socio cognitivas (factores culturales y sociales que intervienen en la construcción del conocimiento); psicocognitivas (procesos cognitivos en el alumno como son el razonamiento, el análisis, la solución de problemas); humanistas (centradas en la persona, libertad del estudiante, deseos, voluntad de aprender); genéticas (suponen una estructura cognitiva que se desarrolla por maduración); cognitivas (construir un conocimiento de lo que sucede en la cabeza del sujeto, actividades motrices, percepción, comprensión, imágenes mentales, representación).

Por su parte, Amigues (2001) hace una división un tanto más simplificada sobre el aprendizaje: como resultado de la enseñanza (pedagogía del dominio, pedagogía por objetivos); como un proceso de adquisición de conocimientos en una perspectiva constructivista (socio constructivista, el alumno se encuentra en el centro); histórico cultural (importancia del proceso de transmisión de signos y obras socialmente elaboradas, trabajo colectivo en la apropiación individual de saberes), alostérico (enseñante como facilitador mediador, utiliza el entorno didáctico para interferir en las concepciones del alumno y producir una transformación, mutación).

Pero ¿qué sería una corriente pedagógica?, para Rufin (2004), una corriente se considera como un agrupamiento de elementos objetivos y subjetivos producto de la experiencia e investigación de parte de diferentes personas durante un período dado y que proporciona un cuadro explicativo del aprendizaje y concibe al método pedagógico como un cuadro explicativo del aprendizaje con ciertos principios, procedimientos, técnicas y herramientas. Cabe resaltar que una corriente puede estar compuesta por uno o varios métodos pedagógicos y que las corrientes se superponen.

Vecchi (en Rufin, 2004) esquematiza las “tendencias” que existen en lo relativo al aprendizaje: por transmisión de conocimientos (transmisión, repetición y memorización); por imitación (repetición hasta alcanzar al “modelo”); por investigación y experiencia (construcción del conocimiento, pedagogía del proyecto, diferenciada, cognitivismo); por la acción teleguiada (basada en objetivos y contratos, retroalimentación); constructivista (no absorción, construcción, ligada a la historia y experiencia. Aprendizaje a partir de lo que se sabe. Actividades mentales en

interacción con el entorno. Zonas próximas. La enseñanza es fundamental); cognitivismo (pluralismo, contextualización, decontextualización y recontextualización). Este mismo autor (Vecchi, 2010), en una conferencia ironiza diciendo que Francia es el único país donde hay una ley para establecer que es el alumno quien tiene que aprender, puesto que el más activo y creativo es el profesor. Y, propone ir al encuentro del conocimiento, analizar el mundo, actuar sobre él y establecer el poder de acción sobre él, mediante conceptos y obstáculos, situaciones problemas, cuestionamiento, investigación y actividad, sobrepasar lo real para elaborar modelos abstractos, validación y generalización.

Como se puede percibir, el tratar de conceptualizar unívocamente el proceso enseñanza-aprendizaje, sería muy difícil ya que en realidad los niveles explicativos son muy diversos pero a la vez pueden convergir en diversos puntos ya sea explícita o implícitamente.

Para los propósitos de este trabajo, abordaremos someramente algunos aspectos de la perspectiva constructivista, la formación por competencias y el modelo Alostérico, que caben dentro del constructivismo. Pero dada la diversidad de alumnos y profesores y, –al menos hasta hace poco-, que en lo relativo a la enseñanza de idiomas extranjeros, la UNAM no ha exigido plegarse a una “corriente”, (trabajé por más de 10 años en la Comisión Técnica para la Evaluación de Profesores), los docentes podían acceder a esta universidad a partir de demostrar su capacidad mediante título profesional o a partir de contar con el bachillerato y un examen de dominio del idioma, uno de teoría de la enseñanza de LE y otro de práctica docente, donde lo relevante consistía en problemas teórico – prácticos y justificar el proceder en tal o cual dirección independientemente si se hacía desde la memorización y repetición hasta el llegar a reflexiones muy refinadas. Hoy día, y de manera generalizada (para todas las áreas de docencia), sobre todo en lo tocante al uso de las TICE, aunque no únicamente, existe la tendencia a enmarcar la capacitación para el profesorado dentro del constructivismo y sus diversas metodologías pedagógicas. Ahora bien, como dice Rufin en realidad las corrientes se pueden superponer. Por ejemplo, en la enseñanza de LE hoy día no se ve como anatema el poder hacer pequeñas traducciones ni el repetir algo a partir de un

modelo (es más, es necesario para alcanzar un nivel adecuado en cuanto a la pronunciación). Pero está claro también, que se está dando cada día más la contextualización de la enseñanza – aprendizaje y reflexionar al respecto así como el centrarse más en el alumno y la construcción de su conocimiento como parte de una sociedad determinada.

En otras palabras, en la enseñanza de LE existe gran libertad en lo tocante a las estrategias, de hecho la Perspectiva Accional da cabida, como ya se dijo en un capítulo previo, a todas las corrientes y métodos, si bien es cierto que destila cierta “preferencia” por el constructivismo. Y, que los sujetos puedan integrarse a otras culturas, en particular como trabajadores eficientes.

Aquí se hablará de constructivismo, enfoque por competencias y modelo alostérico; se describen los dos primeros debido a la relevancia que han adquirido en la formación académica de los profesores de idiomas ya sea de manera explícita o implícita (los manuales y la capacitación promocional que reciben los docentes están enfocados en estas corrientes). Asimismo, la aplicación de la tecnología a la educación se “basa” en la actualidad en dichas corrientes. El modelo alostérico es una –entre otras-, corriente psicocognitiva constructivista que en el medio de la enseñanza de lenguas extranjeras por lo menos, no es tan conocida. Se presenta este modelo sólo como un ejemplo de lo que se está trabajando en la actualidad respecto de nuevos modelos pedagógicos:

3.4.1 Constructivismo

El enfoque del constructivismo es bastante amplio y contiene diversas ramificaciones de acuerdo a ciertos ejes de análisis, en esta sección se considerará de manera global.

El constructivismo considera al aprendizaje como un proceso de construcción de conocimientos que se realiza en la interacción entre el sujeto pensante y en entorno en el cual se sitúa históricamente. Se basa en el proceso de la adquisición de conocimientos, centrado en el alumno y el papel del maestro es el de

acompañante, guía (Amigues, 2001). Nivón (2011) reflexiona sobre este papel del profesor puesto que

Es decir, esta tendencia, en la realidad sería una intención, ya que el diálogo que se establece (implícito o explícito) entre docente y alumno, como ya se mencionó previamente, está permeado por una gran cantidad de variables contextuales e históricas, lo cual haría imposible el lograr la “autonomía” absoluta por parte del alumno y diría yo del maestro, ya que esa relación dialéctica es lo que conforma la situación pedagógica (Nivón, 2011, S/P).

Según Reyes y González (2007) dichos aprendizajes se revelan significativos y el origen del enfoque se remonta a los trabajos del constructivismo social de Vygotsky y Luria y más adelante Ausubel. A diferencia de la perspectiva positivista recalcitrante, donde la realidad se percibe como objetiva, lineal, sujeta a regularidades, donde el individuo como ente histórico cultural-ideológico se dejaba de lado siendo el alumno un sujeto receptor de información; y del modelo tecnológico donde se sistematiza y se da direccionalidad controlada a la dinámica educativa y hay un sesgo eficientista de dicha perspectiva centrándose el énfasis en el producto. En el constructivismo se reconoce la relación dialéctica y ecosistémica entre el sujeto y el objeto en la construcción del conocimiento, se valora la actuación autónoma del alumno y su capacidad para construir su propio aprendizaje, tomando en cuenta su realidad contextual utilizando elementos que potencien el aprendizaje de los alumno y asumiendo una actitud heurística, investigativa.

Para un aprendizaje significativo (proceso de internalización de conocimientos con base en experiencias anteriores relacionadas con intereses y necesidades del aprendiente), se requiere de tres condiciones según Ausubel (en Novak, 2001): el material a estudiar debe ser claro en el plano conceptual y presentado en términos y con ejemplos que tienen en cuenta conocimientos anteriores del aprendiente; el aprendiente debe poseer un conocimiento anterior pertinente; el aprendiente debe elegir aprender de manera significativa (motivación). Asimismo, dice que el aprendizaje consiste en la asimilación de nuevos conceptos y nuevas propuestas en

las estructuras conceptuales o proposicionales existentes del aprendiente y esto se hace sobre todo por intermedio del lenguaje.

Vygotsky (2008), por su parte ya había considerado este aspecto al decir que “El crecimiento intelectual del niño depende del dominio de los medios sociales del pensamiento, esto es, del lenguaje” y que “El desarrollo del pensamiento está determinado por el lenguaje, es decir, por las herramientas lingüísticas del pensamiento y la experiencia sociocultural del niño”. Y, añade este autor que “La naturaleza misma del desarrollo cambia de lo biológico a lo sociocultural. El pensamiento verbal no es una forma innata, natural de la conducta pero está determinado por un proceso histórico cultural y tiene propiedades específicas y leyes que no pueden ser halladas en las formas naturales del pensamiento y la palabra” (pp. 68-69). Para este autor es central el componente socio histórico en el proceso de aprendizaje, que se construye sobre bases biológicas como es la capacidad para el lenguaje.

Amigues (2001) resume algunos puntos en común del constructivismo donde el alumno: construye sus conocimientos, hay un desarrollo intelectual mediante procesos internos y autónomos poco sensibles a los efectos del enseñante, desarrollo universal y se realiza por etapas sucesivas, no se pueden asimilar conocimientos nuevos si no se dispone de estructuras mentales que lo permitan, cuando el individuo llega a un nivel de funcionamiento lógico el sujeto puede razonar lógicamente cualquiera que sea el saber. Este investigador considera que se ha descuidado la situación didáctica, es decir las situaciones reales del trabajo escolar y, no está clara la relación entre enseñanza y aprendizaje.

Amigues (2001) mismo dice que el enfoque histórico-cultural de Vygotsky estudia las relaciones entre el enseñante y un desarrollo intelectual mediado por un aprendizaje “instrumental” y que la enseñanza es un proceso de transmisión cultural que desarrolla capacidades mentales, todavía no dominadas por los alumnos y que ellos construyen por un aprendizaje constituido mediante herramientas específicas, de carácter humano (literarias, científicas, artísticas). El alumno debe primero razonar con los otros (profesor, alumnos) para pensar por sí mismo para sí mismo ya que esto determina el pasaje intersíquico al intrapsíquico sobre el cual el socio-

constructivismo ha insistido. Y, considera que la escuela es la transmisora de dichas herramientas que aseguran una función mediadora entre el alumno y el mundo, los otros y él mismo.

Giordan (1995) sintetiza de manera clara este enfoque al decir que se trata de la pedagogía de la construcción, que sigue las necesidades espontáneas y los intereses de los alumnos y promueve la libre expresión, la creatividad, el saber ser, el descubrimiento autónomo y la relevancia de los “tanteos” en el proceso de construcción iniciado por el alumno a quien se le da la relevancia en la acción. Asimismo, este autor dice que dentro de este enfoque hay quienes hacen énfasis en las asociaciones como Bruner, en los puentes cognitivos como Ausubel, en la asimilación y acomodación como Piaget, en las creaciones como Doise, la construcción social como Vygotsky, o en las interacciones como el propio Giordan.

En el constructivismo, el docente es visto como agente de cambio al indagar el por qué y para qué de su acción docente; se concibe al conocimiento como una construcción del ser humano y el alumno es responsable de su propio proceso de aprendizaje, aplicando su actividad mental a contenidos que poseen un grado considerable de elaboración y la “función del docente es engarzar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado.” (Reyes y González, 2007, p. 139)

La formación docente pretende que el profesor tenga posicionamientos evolutivos, sociohistóricos, culturales y sea mediador en la construcción del conocimiento desde una postura epistémica transformadora, es decir que sea investigador de la “naturaleza integral del adolescente y adulto, concepción de las potencialidades humanas; habilidades para utilizar los procesos de información derivados de la nueva tecnología informática, dominio de la pedagogía del conocimiento, pedagogía de la creatividad, didácticas alternativa y articular docencia, investigación y proyección social”.(Reyes y González, 2007, pp. 135-136).

Los autores arriba mencionados, informan que

[...] se evidencia la necesidad de asumir los saberes básicos o pilares del conocimiento (ser, conocer, hacer y convivir) recomendados por organismos internacionales, como la UNESCO, por ejemplo, que apuntan a

construir competencias en forma íntegra e integrada, así como lo conveniente de tomar en cuenta los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, en aras de concebir la construcción del conocimiento en forma integral también (Reyes y González, 2007, pp. 151-152).

3.4.2 Enfoque por competencias

Hoy día se habla mucho del concepto de competencia profesional (CCP), éste surge aparentemente en los años 80 en los países industrializados para mejorar la relación de la educación con el sector productivo, para formar la mano de obra, dice Barraza (2007). Éste último añade que tiene un carácter pragmático (utilitarismo e inmediatez), tareas medibles a partir de ciertos criterios, centrada en el aprendizaje, basada en el rendimiento ya que en el ámbito empresarial “la búsqueda de eficacia se revela como algo prioritario y se habla de ingeniería de la formación como conjunto coordinado de acciones para concebir, realizar y evaluar proyectos, optimizar los costes de concepción y de gestión” (Moreno, en Barraza, 2007, p. 135). Además “el contenido de los empleos se modifica, se requiere de una polivalencia y flexibilidad de los trabajadores, para que puedan cubrir varias dimensiones de la productividad.” (Ruiz, en Barraza, 2007, p. 135). Se requieren sujetos que puedan desempeñarse en diversas responsabilidades de acuerdo a los cambios que se pudiesen dar en las empresas, además de la juventud y la capacidad permanente para actualizarse; es bien sabido que en nuestro país una persona ha tenido dificultades para encontrar empleo después de los cuarenta años de edad, hoy día, se empieza a ver esto con gente de treinta años. El trabajador es “exprimido” y luego desechado, ya no debe jubilarse, debe “emplearse a sí mismo”, no debe ser una “carga para la sociedad ¿empresa?”. Lo paradójico es que el sistema educativo oficial y el privado, salvo algunos casos, fomentan la ideología de ser un buen trabajador y no un generador de empleo. Esto último forma parte del habitus de la clase que detenta los medios de producción.

Lessard (en Luengo, Luzán y Torres, 2008) explica que es limitada la visión de ver al enfoque por competencias como algo que surge exclusivamente a partir del

Neoliberalismo, puesto que su conceptualización es previa aunque es verdad que en el postfordismo se pone acento en la flexibilidad, la complejidad, lo incierto y lo inédito, la innovación, la autonomía y la responsabilidad, la producción y la utilización del saber y, es por ello que el mundo del trabajo actual, como el de la educación forman trabajadores adaptados a este contexto. Este investigador considera que las críticas se deben a la concepción del utilitarismo o la sumisión al mercado del trabajo por parte de las instituciones educativas y cita a Wagner para argumentar que “los saberes están siempre contextualizados, se aprende en una situación concreta, al insertarse en un grupo, en una comunidad, donde se desarrolla la identidad, que es a la vez personal y social” (p. 4)

Lessard (en Luengo et al., 2008) dice que la lógica de las competencias viene del campo profesional pero que se debe ser cuidadoso al trasladar dicha lógica a la enseñanza de las disciplinas. Y, que en realidad el docente al saber gestionar una clase, emplea esta competencia. Además, agrega que en dicho enfoque se ha puesto el acento en las capacidades, en los procesos de aprendizaje más que en los resultados, porque estos últimos cada vez son menos duraderos, es decir, el aprender a aprender y la capacidad para el cambio sería más relevante que el adquirir alguna competencia en particular. Para este escritor el docente competente es un gran conocedor de su disciplina y se aleja del maestro “artesano” interiorizado por el “habitus” dominante en la sociedad, del profesor que exclusivamente “transmite” el conocimiento; es experimentado cuando tiene conciencia discursiva sobre su propio aprendizaje.

El autor canadiense arriba citado, escribe: “[...] no conozco ningún sistema educativo que haya tenido éxito en implementar de manera total, un currículum basado en competencias.” Y continúa diciendo que los currículos efectivos son los híbridos, es decir que oscilan entre las perspectivas tradicionales y los enfoques basados en competencias. Asimismo, este investigador habla de que “... la formación de maestros basada en competencias, ha sido, en primer lugar, un lenguaje antes de ser una verdadera práctica, por lo que todavía tenemos un largo camino que recorrer”. (Luengo et al. 2008, p. 19)

En este tipo de formación se parte de que existe un solo mundo, el objetivo, la racionalidad se mide por la eficacia en la planificación del empleo de medios para fines dados y se prioriza la solución de tareas técnicas y la construcción de medios eficaces para ello: se tecnifica la realidad social y educativa. En este modelo, las prácticas laborales y/o profesionales atienden al proceso de formación en sus dos vertientes: apropiación y reconstrucción. Según Barraza (2007)

La ayuda al proceso de formación la realiza el formante a partir de cuatro etapas: identificación de necesidades de formación (fase diagnóstica), elaboración de los programas de formación (fase curricular), desarrollo de los programas de formación (fase de actuación del formante y del sujeto en formación) y evaluación de los programas de formación y de los aprendizajes desarrollados (fase de resultados) (pp. 144-145).

Y, la “competencia se concibe como una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño en situaciones específicas” (Gonczi y Athanasau, en Barraza, 2007, p. 147).

Para contrastar, Barraza (2007) presenta algunas características de la Formación para Gadamer, a saber que: se apropie de las normas y los órdenes institucionales existentes y los cumpla, se apropie de la cultura de su tiempo, se configure a sí mismo como sujeto en virtud de que crea, recrea o renueva la cultura y los órdenes sociales. Además, considera que este concepto de Formación presenta tres características centrales: la idea de incompletud del sujeto en formación, el papel activo del sujeto en formación en un marco de intersubjetividad y la formación como retorno sobre sí mismo.

Pero, ¿en el plano escolar, qué caracteriza a este enfoque?, según la Académie de Versailles (S/F) se funda en la motivación de los alumnos, provocada por una realización concreta; los contenidos están ligados por el problema a resolver, se fomenta la cultura de trabajo en equipo considerando sus condiciones, el tema se elige por grupos hacia un objetivo, está en oposición al trabajo llamado “magistral”; el equipo pedagógico: explota un dispositivo de aprendizaje, hace emerger varias propuestas de proyectos, regula la evolución de las actividades, desarrolla la socialización del grupo, aporta ayuda al grupo, contribuye a la adquisición de

saberes, saber-hacer y saber ser; el aprendiente: toma en mano y contribuye al dispositivo, el error es normal ya que forma parte del proceso de aprendizaje, el aprendizaje es socializado, se estimula la colaboración entre aprendientes (forma parte de su evaluación), la evaluación toma en cuenta el proceso tanto como el resultado final, hay cierto grado de aventura.

Como se puede apreciar, la eclosión del trabajo pedagógico por competencias se da a partir del Neoliberalismo, aunque su conceptualización es previa, si bien es cierto que incluso países con amplia tradición en este enfoque como Canadá, no lo ha podido establecer por completo. Fomenta hábitos de trabajo que en un gran número de sociedades se reconocen como virtuosas y son adaptativos. La dirección que se le dé es lo que pudiera auxiliar a reducir las desigualdades en sociedades como la nuestra; es decir, el ¿por qué?, el ¿para qué? y el ¿hacia dónde? pueden auxiliar en dicha tarea.

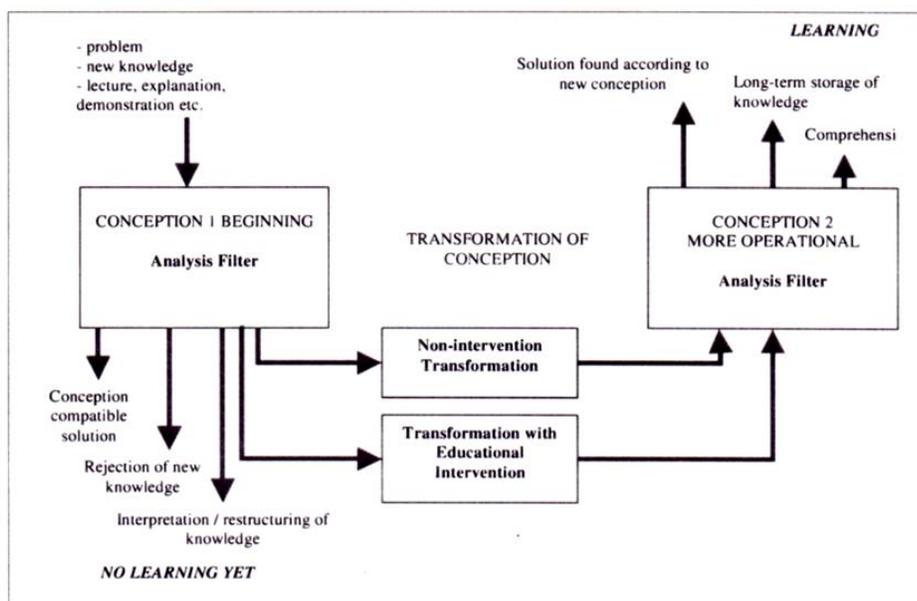
En la enseñanza de lenguas extranjeras existe la tendencia a trabajar de esta manera puesto que el sujeto debe ser capaz de hacer algo concreto, en los manuales incluso se habla de desarrollo de proyectos, como es el elaborar un periódico, una publicidad, un programa de radio, etc. Un ejemplo más breve son las tareas finales de cada unidad como es el caso del “método” para el aprendizaje del francés, “Latitudes 2” (Mérieux, Lainé y Loiseau, 2009), donde después de haber revisado algunos elementos lingüísticos, se pide a los alumnos (el original en francés): “Usted también desea reaccionar al tema de la prohibición de fumar en los lugares públicos. Por grupos, escriba un correo electrónico al diario. Exprese su aprobación, su certeza o incertidumbre sobre la aplicación de la ley. Cuente una experiencia como ejemplo” (p. 17). Se trabaja en grupos, se utilizan los elementos lingüísticos propuestos, se discute, se permiten los errores, el profesor auxilia en la tarea, son los alumnos quienes deciden qué decir y cómo decirlo, hay una meta a cumplir colectivamente, etc.

3.4.3 Modelo Alostérico:

Dentro del paraguas del constructivismo el biólogo Giordan (1995) propone su Modelo Alostérico (término proveniente de la característica de ciertas proteínas que cambian de forma y función de acuerdo al medio ambiente) donde se pone en relieve el que todo aprendizaje exitoso es una transformación de las concepciones ya que toda adquisición de conocimiento procede de actividades complejas de elaboración de un aprendiente confrontando informaciones nuevas y sus conocimientos movilizados, produciendo nuevas significaciones más aptas para responder a las interrogaciones que él percibe.

Figura 11. Proceso transformador de los conceptos.

Figure 2. Transformation process of conceptions (Giordan, Pellaud & Eastes, 2002)



Reference: Un modele pour comprendre l'apprendre: le modele allosterique. Gymnasium Helveticum, janvier 2005, n° 01/05, p.28-34.

Referencia: Topbas E. (2009). The Effects of the Five Step Learning Strategy on Academic Succes: Using the Example of the Subject of Learning Technologies and Material Development. Procedia Social and Behavioral Sciences. Pp. 112-117. Recuperado en: <http://www.sciencedirect.com>

En este enfoque el aprendiente cambia el sentido de las experiencias pasadas y aprende sólo a través de sus propias estructuras mentales pero se ve favorecido por

la disposición del entorno didáctico. Lo cual se aprecia en el diagrama arriba mostrado.

En la primera columna (filtrajes primero) se obtiene una solución con una concepción compatible, rechazo al conocimiento o una interpretación/reestructuración del conocimiento, no hay aprendizaje todavía; al continuar la transformación su camino hacia la otra columna (segundo filtraje) sin o con intervención educativa, se logra una conceptualización más operacional al producirse una solución al problema basada en nuevas concepciones, conocimiento retenido a largo plazo y comprensión; hay aprendizaje.

Para Giordan la apropiación de todo saber depende del aprendiente, él es el principal gestor del mismo, él posee sus propias herramientas: sus concepciones, y es a través de éstas que decodifica las diferentes informaciones que lo interpelan. Y, todo aprendizaje significativo se realiza por la ruptura con las concepciones iniciales del aprendiente. Él debe ir frecuentemente "... contra su concepción inicial, hasta que ella "reviente" cuando le parezca limitada o menos fecunda que otra ya formulada". (Giordan, 1995, S/P)

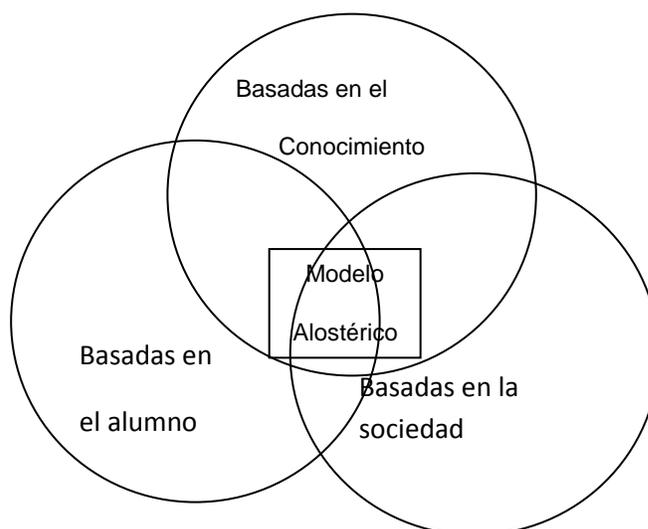
Giordan (1995) añade que lo que cambia en la cabeza del aprendiente no son las informaciones sino la red que las une y que produce un significado ante alguna pregunta: confrontar nuevas informaciones y movilizar sus concepciones produce nuevos significados más aptos para responder a los interrogantes que se hace. El saber que se adquiere no se inscribe en la línea de los conocimientos anteriores, ya que éstos representan muchas veces un obstáculo para su integración, es decir, se debe prever una transformación radical de la red conceptual. Es el aprendiente quien debe encontrarse en la situación de cambiar sus concepciones; el aprendizaje presenta principalmente factores conflictuales e integradores, es primeramente interferencial, se requieren varias interacciones entre sus concepciones (interrogantes, referencias, procesos conceptuales puestos en juego y huellas utilizadas) y el contexto. "La apropiación del saber debe ser abordada como una continuidad de operaciones de transformación sistémica y progresiva, donde lo que cuenta principalmente es que el alumno sea concernido, interpelado en su manera de pensar" (Giordan, 1995, S/P).

En este enfoque, sólo el aprendiente puede aprender, y sólo lo puede hacer a través de sus estructuras mentales: “este enfoque puede verse ampliamente favorecido por un conjunto interactivo de parámetros reagrupados bajo lo que llamamos un entorno didáctico puesto a la disposición del aprendiente.” (Giordan, 1995, S/P)

Y concluye este mismo científico que: “el aprendizaje no es asunto de un solo factor, es una red de condiciones llamada ‘entorno didáctico’ que es preponderante para la enseñanza y la mediación”. (Giordan, 1995, S/P)

Este enfoque se inserta dentro de las teorías contemporáneas de la educación de la siguiente manera:

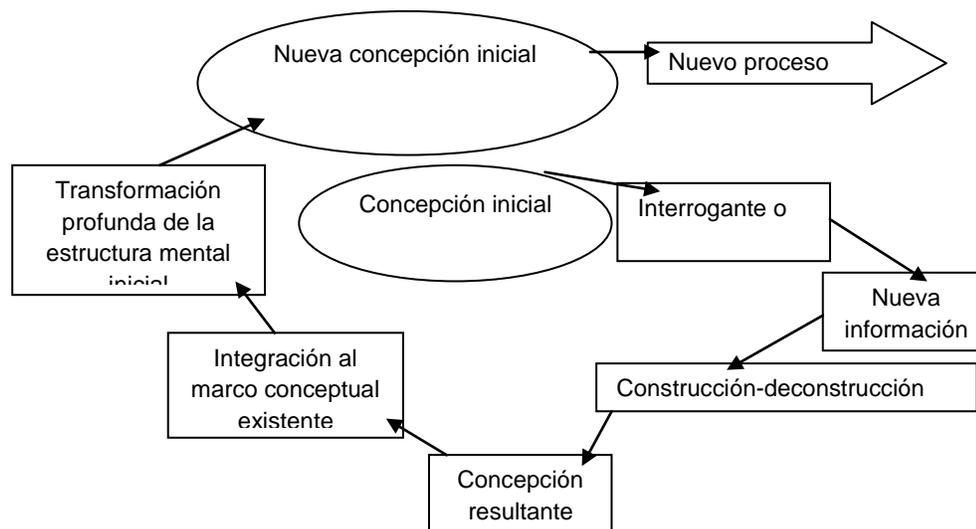
Figura 12. Modelo alostérico y teorías del aprendizaje.



Referencia: Giordan A. (1995). Les nouveaux modèles sur apprendre : pour dépasser le constructivisme ? Perspectives, (8) 1. S/P

Un halo de los conceptos gadamerianos presentados en las primeras páginas de este capítulo, me parece que pueden tener cabida en este modelo de aprendizaje; el proceso se leería del centro hacia el exterior, en forma espiral:

Figura 13. Proceso de cambio en la concepción en el modelo Alostérico.



Referencia: Giordan A. (1995). Les nouveaux modèles sur apprendre : pour dépasser le constructivisme ? Perspectives, (8) 1. S/P

Los saberes no son lo más relevante (es un cambio profundo), es un proceso particular (sólo el aprendiente lo puede lograr), se lleva a cabo en un contexto histórico (entorno didáctico determinado), se lleva a cabo mediante el diálogo siendo relevante el lenguaje (interrogantes de diversos tipos), hay interpelación y contradicción que producen cierta “angustia” (confrontación con las concepciones pasadas), son importantes las circunstancias (relevante el otro, profesor, texto, compañeros), el pasado y presente entran en interacción (construcción-deconstrucción), hay interpretación y habría lo que desde la perspectiva gadameriana es denominado fusión de horizontes (comprensión, explicación y aplicación), hay un cambio en lo profundo de la estructura mental del aprendiente.

3.4.4 A manera de reflexión

Como se puede apreciar, nuevamente el modelo de formación relevante para el neoliberalismo se impone ya que responde a sus necesidades y, en nuestro país, desde la escuela primaria se ha implementado el trabajar por competencias como solución al “problema” educativo, pero desafortunadamente con una capacitación

deficiente de los profesores además, de ser entre otros, el factor socioeconómico y las condiciones socioculturales en que han vivido lo que les presenta diversas limitaciones para su desarrollo profesional.

Desde una perspectiva de corte más sociológico; (conocimiento en tanto construcción social, producto de un proceso dialéctico en que intervienen factores culturales, sociopolíticos, psicológicos, etc.), Gorodokin (2005) aporta la siguiente definición de formación docente: “[...] acción profunda ejercida sobre el sujeto, tendiente a la transformación de todo su ser, que apunta simultáneamente sobre el saber-hacer, el saber-obrar y el saber pensar, ocupando una posición intermedia entre educación e instrucción. Conciérne a la relación del saber con la práctica y toma en cuenta la transformación de las representaciones e identificaciones en el sujeto que se forma en los planos cognoscitivos, afectivos y sociales orientando el proceso mediante una lógica de estructuración, no de acumulación”. Considera este autor que al ser el docente “[...] peón de la cultura no logra acceder él mismo ni conducir a sus alumnos a la raíz de la problemática de su campo. En realidad está “condenado” a no enseñar más que lo que le enseñaron de la misma forma en la que lo hicieron”. Por ello, según este autor, requiere “un tránsito a una formación “desnormativizada” que haga factible el pasaje desde “peón de la cultura” a “agente de la cultura” y el análisis epistemológico se convierta en la herramienta privilegiada de ese cambio” (pp. 2-4). Piensa este teórico que las posturas epistemológicas determinan la producción e interpretación de teorías incidiendo en la práctica e investigación docentes.

Desde su perspectiva, Gorodokin (2005) considera que

La formación es fundamentalmente deformación, destrucción, reforma, corrección y rectificación de prácticas de pensamiento y acción que obstaculizan la formulación y resolución de problemas de orden superior, manifestándose tanto a nivel del proceso epistémico de formación conceptual en la historia de las ciencias como en los procesos de formación del sí, en la génesis psicológica y pedagógica de formación individual de conceptos (p. 4).

Gorodokin (2005) llama a los profesores “peones”, pero la tradición en algunos países como el nuestro es de fomentar el que sean vistos, según Pasillas (2001),

como “apóstoles” comprometidos, responsables y entregados de manera desinteresada con la educación, se promueva entre ellos y en la sociedad la ideología de compromiso, humildad y abnegación, fomentando el voluntarismo y poca valoración para la formación rigurosa, además de tener un bajo nivel de autonomía y prácticamente nula capacidad para imponer sus intereses materiales, como remuneración, condiciones de trabajo, etc. Nivón (2013) reflexiona al respecto y resalta la similitud entre peón - apóstol (trabajadores) y la relación Estado – Iglesia.

Como se puede apreciar, son diversos los enfoques que tratan de dar respuestas a los problemas de formación académica y sin lugar a dudas se han hecho valiosas aportaciones, pero tal vez ha faltado la convergencia entre éstas y, donde se pudiera revelar algún tipo de claridad sería en la Filosofía dando respuestas a preguntas generales de la teoría pedagógica, me parece que esa convergencia se puede lograr mediante la hermenéutica.

Para concluir, coincido con Pasillas (2001) en que la Formación por sí misma no resuelve los problemas educativos; pero, me parece que sí contribuye a una nueva interpretación de la realidad y potencia la transformación más tarde o más temprano.

Los profesores universitarios, si han tenido la vivencia de cursar una licenciatura o algún posgrado, parte importante de su Formación, estarían en mejores posibilidades de entender los requerimientos del otro, el aprendiente, y poder acompañarlo en esa parte de su proceso formativo. Es decir, entablar el diálogo, con la disposición de aprender junto con el otro. Queda pendiente la pregunta respecto de los profesores de lengua segunda en el sentido de si ¿están entablando en alguna medida este diálogo hermenéutico o reproducen un modelo lineal (recetas de cocina) marcado por las editoriales? El profesor de lengua segunda tendría la ventaja de conocer, en alguna medida, al que está más allá de su entorno inmediato a través de su lengua, lo cual le permitiría un mayor contraste con su realidad y le generaría mayor desconcierto, disonancia, y quizás cierta “angustia” ante lo desconocido, proceso que compartido con sus aprendientes abriría nuevas fronteras para todos.

Es decir, la Formación con mayúscula producto del diálogo hermenéutico es parte fundamental para la formación docente ya que ella le permite al profesor

acercarse a lo diferente para conocer y conocerse desde una perspectiva nueva, interpelándose y, mediante el diálogo con los otros y consigo mismo, contar con más recursos de interpretación que le permitiesen un nuevo abordaje de la realidad en su vida cotidiana y en su práctica profesional, facilitando asimismo que los alumnos le compartan su comprensión de la realidad y mutuamente lograsen una nueva visión transformadora.

La UNAM es la universidad que ha llevado la vanguardia en diversas áreas del conocimiento, no siendo la excepción las TIC y la enseñanza de LE. La pregunta central que dio origen a este estudio es ¿qué sucede con los profesores de LE de la Facultad de Estudios Superiores Aragón en lo tocante a su capacitación en el uso de las TICELE? Para enmarcar el contexto de dicha institución en el momento histórico presente, se aborda en el capítulo siguiente, un panorama general del ámbito en el cual laboran los profesores del Centro de Lenguas Extranjeras de este campus universitario.

IV EL CASO DE LA FES ARAGÓN

*“Parce que les professeurs non natifs
ont un avantage définitif, et irréversible
sur les autres : c’est qu’ils ont appris
comme leurs étudiants”.*

Beacco¹⁹

Sería muy amplio tratar en detalle la historia de la FES Aragón UNAM; el propósito del presente capítulo es brindar un panorama muy general del origen esta multidisciplinaria y conocer en alguna medida el ámbito académico de ella y la tecnología, en particular de su Centro de Lengua Extranjeras (CLE).

Hacia 1551 llega la Cédula Real que marca el inicio de la Real y Pontificia Universidad de México (inspirada en los estatutos de la Universidad de Salamanca, la administración de la Universidad de Bolonia y el sistema educativo de la Universidad de París) donde se requería del latín para poder acceder al estudio; se otorgaban grados de bachiller (podían enseñar), licenciado y doctor. (WIKIPEDIA, 2010).

En un decreto presidencial de 1833, se instauran para los estudios preparatorios el estudio de latinitud (sic), griego, español, lengua mexicana, tarasco, otomí, francés, inglés y alemán. Y, para 1869, Juárez establece que en la enseñanza secundaria se impartan francés, inglés e italiano (Akerberg, Brambila, Bufe S. et al., 2007).

En 1853 Gómez Farías cierra la Universidad como se conocía en ese momento y surgen escuelas como la de Medicina, Derecho, Ingeniería, Música, etc. En 1910, Justo Sierra inaugura bajo el gobierno de Porfirio Díaz la Universidad Nacional de México, que años más tarde adquiere su Autonomía (UNAM, 2010). Como ya se abordó en el primer capítulo, en la escuela preparatoria se impartían diversos idiomas.

¹⁹ Porque los profesores no nativos tienen una ventaja definitiva, e irreversible sobre los otros: ellos han aprendido como sus estudiantes. Beacco.

Personas que conocían el idioma o extranjeros que radicaban en nuestro país eran los encargados de impartir las clases de lengua extranjera y había un cierto desorden en las dependencias, hasta que en 1966 se crea el Centro de Lenguas Extranjeras (CELE) de la UNAM y se da un marco referencial para la enseñanza de lenguas extranjeras. En 1976 se crean las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales para descentralizar Ciudad Universitaria, las cuales al paso del tiempo devienen en Facultades de Estudios Superiores de la UNAM; cada una de éstas tiene su Centro de Lenguas Extranjeras con mayor o menor infraestructura y número de alumnos. La UNAM cuenta con un número aproximado de 170 000 estudiantes de idioma en alguna de sus modalidades; por ejemplo La Escuela Nacional Preparatoria 45 000; el CCH 41 000; la FES Acatlán 28 000; y, la FES Aragón 15 000 (sic). (Akerberg et al., 2007).²⁰

Por otra parte, en lo tocante a la incorporación de la computación, Nabor Carrillo crea en 1958 el Centro de Cálculo Electrónico con una computadora IBM 650 en la facultad de ciencias y se crea el Centro de Cálculo Electrónico; para recuperar gastos se vendía tiempo a empresas. En los 60s llegan otras dos computadoras y se crea el Centro de Investigación en Matemáticas Aplicadas, Sistemas y Servicios (CIMASS). Hacia los 70s se desprende del CIMASS el Centro de Servicios de Cómputo (CSC). De este último deriva la Dirección General de Servicios de Cómputo Académico. A partir del 85 se difunden las computadoras personales y se dota con ellas a diversos institutos. En el 91 se adquirió la CRAY-YMP\$/432, luego la Alpha Server y más adelante la Kan Balan con capacidad para llevar a cabo siete billones de operaciones aritméticas por segundo, siendo esta últimas la que lleva la vanguardia en Latinoamérica para beneficio de los investigadores y del país (Zárate, 2008).

Como se puede apreciar, tanto el estudio de los idiomas extranjeros como el área de la informática han tenido una larga tradición en la UNAM. Es decir que se ha estado a la vanguardia de acuerdo con las posibilidades del país.

²⁰ Seguramente hay una confusión en esta publicación -en lo tocante a la FES Aragón con el número total de alumnos-, puesto que en realidad en idiomas hay cursando, alrededor de 6 000 a 7 000 alumnos. Recuperado en <http://www.132.248.44.93/lenguas/>

4.1 LENGUAS EXTRANJERAS Y TICE EN LA UNAM

A partir de los años 80, con la eclosión de las TIC, se ha intentado incorporarlas a la práctica pedagógica cotidiana. Con la llamada tecnología educativa de los años 50 al utilizar los recursos audiovisuales, y la enseñanza programada se pensó que el alumno y el maestro lograrían resultados espectaculares en la enseñanza de segundas lenguas, y en efecto se lograron algunos avances (no como se esperaba; Bertrand (2009, S/P) habla del “déficit de la promesa”²¹) y posibilidades de estudio: el alumno podía escuchar diversos acentos, con un proyector o filmína se ilustraba alguna situación o algún texto para toda la clase, si el alumno tenía los recursos podía adquirir las grabaciones en disco o cinta o consultarlas en la escuela, etc. Pero es con las TIC que se logra algo muy importante que es la convergencia, es decir, la posibilidad de poder combinar diversos recursos y al alcance de prácticamente todos (audio, texto, imagen, video, telecomunicación, hipermedia, etc.), claro está que esto fue apareciendo paulatinamente. Al aplicarlas en el campo educativo se tienen otros propósitos diferentes a los originales con estas ahora llamadas TICE (e incluso TICELE o ELENTICE –enseñanza de lenguas extranjeras con apoyo de Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación en la Educación-).

Estas llamadas TIC están presentes en prácticamente todas las clases de segundas lenguas en la UNAM puesto que los alumnos se inscriben vía Internet; la mayoría tiene teléfonos portátiles que cuentan con cámara y grabadora y en ocasiones con conexión a la Red, etc.; los profesores utilizan la computadora para elaborar exámenes, llenar calificaciones en línea, algunas veces localizar ejercicios para los alumnos, etc. Pero utilizadas como TICE propiamente, es menos evidente su aprovechamiento ya que existen una gran diversidad de opiniones al respecto así como posibilidades dependiendo de la institución y de la iniciativa del profesor y los alumnos; veamos algunos indicadores que pudieran aportar algo de claridad al respecto.

²¹ Bertrand (2009, S/P) Según este autor, dicha promesa consiste en dotar de virtudes pedagógicas intrínsecas a las herramientas concebidas para otros fines diferentes a la enseñanza. Estas herramientas no tienen ninguna virtud pedagógica, lo importante es la manera de incorporarlas en el proceso pedagógico. Lo relevante es lo que se hace con la máquina como lo que sucede alrededor, la clase es un sistema noético, es decir para pensar.

La UNAM ofrece a toda su población diversos tipos de cursos sobre informática, así como a la población externa (iniciación a la computación, bases de datos, lenguajes de programación, etc.) cuyo propósito es el uso de dichos software para “uso personal”. Asimismo, y de manera independiente, dicho sea de paso, cursos de idiomas para su población y público en general, que coinciden en ocasiones en las mismas sedes (por ej. Centro Mascarones: cursos de idiomas y de computación).

En las licenciaturas en Enseñanza de Inglés (presencial y en línea); francés, alemán, italiano, se pide al alumno que ingresa, entre otros requisitos: “Desarrollar o mantener una actitud abierta para incorporar el uso de las tecnologías necesarias a las situaciones de aprendizaje” (UNAM, 2010, S/P), aunque en el mapa curricular no aparece alguna materia propiamente sobre el manejo de las TIC, (aparece una sobre recursos didácticos). Las licenciaturas en Letras, tampoco presentan en su plan de estudios alguna materia relativa a estas tecnologías.

Por su parte, el CELE, ofrece un curso de Formación de Profesores de Lengua Extranjera, con duración de un año, y, como materia optativa “Nuevas Tecnologías” (UNAM, 2010), donde, por información personal, se me ha comentado que se estudia el manejo de algunos aparatos y de recursos como son los videos que se encuentran en YouTube, con base en la experiencia del profesor y del grupo.

De igual manera, este centro de la UNAM, imparte un diplomado sobre “Formación de Asesores de Centros de Autoacceso” esto en el área de lenguas extranjeras, y que cuenta con un módulo optativo llamado “Materiales Didácticos para el Centro de Autoacceso”, donde se presenta “un panorama general sobre los diferentes tipos de materiales y soportes existentes. Asimismo, se aborda el análisis de aspectos teóricos y criterios para la selección, adaptación y elaboración, con el fin de que cada participante cuente con un mayor número de elementos en el momento de diseñar y evaluar sus propios materiales (UNAM, 2010).” Nuevamente se aprecia que no hay una referencia explícita a las TICE dirigidas al campo de las segundas lengua, aunque, en todos los casos, se requiere de su uso para la adquisición de saberes e implícitamente formará parte del bagaje de elementos que “trasminen” la práctica pedagógica.

A finales del año pasado, el CELE y la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia, presentaron en Canal 22 de TV abierta y en canal 16 de la Red Edusat, una serie de cinco programas llamada “Ciberestrategias para la Enseñanza de Lenguas” (Gilbón, 2008), dirigida, claro está, a los profesores de LE (se define en el programa ciberestrategia a una táctica pedagógica que implementa el profesor para lograr un objetivo determinado –objetivo de la actividad, explorar el sitio, preguntas que ayudan para la reflexión sobre las actividades, elección de las actividades), en la cual se presentan las posibilidades que ofrecen las TIC para su incorporación a la práctica cotidiana; cada emisión consta de un tema sobre el cual gira la charla con los profesores invitados: 1° “¿Qué ofrece Internet para la Enseñanza de Lenguas?”, 2° “Web Poster Wizard en la Clase de L2”, 3° “La Evaluación en Línea”, 4° “Podcast para el Aprendizaje de Lenguas” y 5° “Wikis en la Clase de Inglés” (UNAM, 2010, S/P). En ellos, se presenta el recurso, algunas posibilidades e ideas para el trabajo en clase y ejemplos de “productos” del CELE. Estos programas se pueden ver en la página citada. Pareciera que los profesores que trabajan en esta área se hubiesen especializado en algún recurso. Si bien es cierto que el propósito pudiera ser el “motivar” a los profesores a hacer uso de dichas tecnología para mejorar su práctica, me parece que los programas se centran sobremanera en lo que hacen ciertos profesores con algunos de sus grupos y lo “motivante” que es para los alumnos trabajar con la tecnología. Quizás hubiese sido algo más enriquecedor visitar esta área de estudio desde una perspectiva más amplia y contextualizada para posteriormente mostrar algunos ejemplos. Por otra parte, en Aragón, hasta donde estoy enterado sólo un par de profesores se enteraron de la transmisión por canal 22 de los programas cuando estaban por ser transmitidos y no he tenido conocimiento de docentes que hayan consultado en internet los videos.

En el CELE de CU, también existe un área dónde aquellos profesores que desean crear, modificar, digitalizar, materializar alguna idea para trabajar con las TICE en la enseñanza de la lengua extranjera que imparten, se les brinda el apoyo técnico y se organizan algunos encuentros para dar a conocer dichas aportaciones al resto de los profesores que estén interesados (UNAM, 2010).

Por otra parte, la Dirección General de Servicios de Cómputo Académico, ha venido impartiendo un diplomado llamado “Aplicaciones de las TIC para la enseñanza”²², con duración de 180 horas, dirigido para profesores de bachillerato y de enseñanza superior (UNAM, 2010, S/P). El cual busca: “transformar las situaciones de enseñanza en acciones que promuevan el uso de las TIC como herramientas de apoyo para el estudio, con la finalidad de que los alumnos puedan resolver problemas, trabajar de manera colaborativa, acceder a la información y comunicarse en un marco seguro y de uso responsable de la tecnología.

A través de los diferentes módulos del diplomado, se intenta fortalecer el desarrollo de habilidades digitales en los profesores y además, propiciar el uso de las TIC en beneficio de un aprendizaje activo y significativo, que ayude en la adquisición de competencias en el uso de las tecnologías por parte de los estudiantes.

Es por ello que en el Diplomado Aplicaciones de las TIC para la enseñanza, los profesores accederán al uso práctico de las TIC, pero además reflexionarán sobre los usos educativos que ofrecen y su aplicación para que los alumnos desarrollen habilidades digitales e informacionales, junto con aprendizajes conceptuales.” (UNAM, 2010, S/P). Probablemente esto sea acorde con el plan de fortalecimiento del bachillerato en la UNAM, donde, es fundamental el aprender a aprender y la actualización docente, incluso se ha creado la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior; otro eje que ha cobrado relevancia en este nivel de estudios es el aprendizaje de un segundo idioma (Ruiz, Martínez y Valladares, 2010).

Este diplomado sobre TIC tiene como objetivos generales: “Implementar situaciones de enseñanza con uso de TIC en su asignatura y promover el desarrollo de habilidades digitales en sus alumnos”. Y está compuesto por 5 módulos: Aplicaciones educativas de las TIC; Taller TIC para el trabajo colaborativo y el acceso a la información; Uso estratégico de medios en situaciones de enseñanza;

²² En el capítulo II se presentan algunos datos duros al respecto. En esta sección se describe dicho diplomado

Módulo para profesores; e Integración y evaluación de situaciones de enseñanza con uso de TIC (UNAM, 2010, S/P).

Este curso me parece particularmente interesante puesto que a lo largo de los cinco módulos, los profesores de diversas áreas de estudio reciben capacitación teórica y práctica sobre las TICE (aunque se hable en él de TIC). A lo largo del curso se van llevando a cabo lecturas de especialistas en el área de las TICE que si bien es cierto no abordan el tema en total profundidad, sí lo hacen de manera fundamentada, lo cual permite que la mayor parte de los docentes lleven a cabo las lecturas y realicen las actividades que consisten a grandes rasgos en aprender a manejar en lo esencial algunas herramientas informáticas para: la creación del Blog, de videos, mapas mentales y conceptuales, Wikis, cuestionarios y otras actividades en Moodle, etc. En un inicio de manera general y mediante trabajo colaborativo e individual, en línea (Wikis, Google Docs, Foros de discusión, etc.) se elaboran diversos materiales que son compartidos al “subirlos” a la Red y proporcionar las ligas a los demás participantes. Además, en los Foros se comentan los trabajos y se recibe retroalimentación y se resuelven dudas por parte de compañeros y asesores. Las actividades no son particularmente “agotadoras”, lo que favorece el que se realicen. Ya avanzado el curso, se diseñan actividades para que otros compañeros del diplomado las lleven a cabo y finalmente se diseña una unidad de trabajo para el área de enseñanza de cada participante y se aplica en un grupo de estudiantes. Desde el inicio de cada módulo se especifican los objetivos, las actividades a realizar y los criterios de evaluación en una sesión presencial por cada módulo.

En un momento dado se comentó que se haría un segundo diplomado para aquéllos que quisieran ser asesores, hasta el momento no he tenido noticia de que se hubiese implementado.

En síntesis, soy de la opinión que este diplomado cumple con los propósitos de brindar a los profesores un primer acercamiento y las bases para seguir trabajando en el campo de las TICE con lo cual pudiesen enriquecer su práctica docente. Ahora bien, me parece que adolece un tanto sobre el fomentar la reflexión sobre la realidad histórica en que se han implementado e incorporado a la educación estas

tecnologías si bien es cierto que se discute en los diferentes foros sobre un mejor uso pedagógico de ellas y esto, a partir de la realidad y pasado histórico de cada docente, aunque no sea de manera explícita.

Este panorama global, puede hablar de la relevancia que tienen las TIC en el campo educativo en la UNAM incluyendo el de las LE. Al mismo tiempo que se trata de ordenar el caos inicial y falta de incorporación de manera sólida e integrada en los programas de quienes a futuro impartirán alguna materia en la universidad y en particular de algún idioma extranjero; esto, producto del hecho que las TICE es un campo relativamente reciente. Además, es de considerarse que el estudio sobre la enseñanza de otros idiomas también es un área que se encuentra en sus inicios, si bien es cierto que está un poco más consolidado.

4.2 PROFESORES DE LENGUA EXTRANJERA Y TICE

En el primer programa de la serie de televisión antes mencionada, se presentan algunos datos sobre un grupo de 30 profesores de inglés y la Internet; dicha encuesta tenía como propósito el conocer la incorporación de las TICE en la práctica de la enseñanza de lenguas extranjeras; los resultados son los siguientes (UNAM, 2010):

a) Acercamiento a las TIC: 93% conoce el manejo de la computadora e Internet; 73% ha utilizado algún recurso de Internet este semestre; 70% usa el correo electrónico diario; 70% ha tomado cursos sobre el uso de Internet para la enseñanza; 46% ha tomado cursos en línea para su actualización.

b) Frecuencia con la que buscan recursos en la RED para sus clases: 40% una vez a la semana; 23% rara vez; 20% diario; 17% cada tercer día.

c) Uso de herramientas o recursos específicos, menor frecuencia: 30% podcasts (material complementario); 13% wikis (participante); 6% software (diseño de materiales); 3% second life (participante).

d) Uso de herramientas o recursos específicos, mayor frecuencia: 63% sitios educativos (búsqueda de materiales para la enseñanza, material complementario);

37% Blogs (para la comunicación con los alumnos); 37% Power Point (para el diseño de materiales); 33% uso de MSM (para asuntos no académicos).

Desafortunadamente no se cuenta con el estudio completo, que aclararía algunas dudas puesto que supondría el tercer caso que: prácticamente 50% no utiliza ninguna herramienta o recurso específico; además saber si, por ejemplo en el caso de los wiki participan con propósitos académicos generales o dentro del área de la enseñanza de LE. O bien, en el segundo caso, si 100% localizan recursos para sus clases (“bajar” las listas de Internet ¿estaría incluido?), pero no se menciona qué recursos y cómo se incorporan a la clase (siendo una emisión de TV se podrían presentar ejemplos y en qué proporción se utilizan, ya que en otros programas se presentan producciones de algún profesor, pero quienes están comprendidos en alguno de los porcentajes ¿hacen algo similar?), ¿por qué se incluyen los MSM sin propósitos académicos? A partir de algunas entrevistas realizadas con profesores expertos del área tanto de la UNAM como de otras instituciones (por ej. IFAL) comentan que hay bastantes profesores y alumnos de LE que se muestran reticentes (sin que esto signifique que *tengan que* ser tecnófilos) ante las TICE, independientemente de la edad. Una experta reportaba que en una universidad de Guadalajara, incluso habían pagado a los profesores para que asistiesen a cursos sobre TICE y las incorporasen a su práctica docente cotidiana.

Por otra parte, hay coincidencia en lo que comentan los expertos de acuerdo con su experiencia y la información del programa de TV: la mayoría de profesores, cuando recurren a las TIC, es para su uso personal o bien para localizar ejercicios, documentos, fotos, videos, etc. y presentarlos a los alumnos o bien difundir los “links” como complemento para la clase.

Un punto interesante es la conceptualización ideada por Gilbón (2008) de niveles de ciberdidáctica, a partir de diversas posturas dentro de este campo, puesto que ello permite dar cierto marco para organizar el acercamiento que tienen los profesores a las TICE:

- a) uso académico disciplinario del propio docente

- b) como apoyo a la enseñanza de tipo expositivo (Web 1)
- c) para la enseñanza y la alfabetización digital de los alumnos (modelo mixto)²³
- d) diseño autogestionado de ambientes virtuales
- e) para la alfabetización ciberdidáctica de docentes (Web 2)
- f) para la alfabetización ciberdidáctica de formadores

Esta escala parece ser que pretende ser ordinal, puesto que se van escalando peldaños a medida que se acumulan ciertos saberes y competencias. En este trabajo se prefiere retomar su parte nominal (aunque es evidente que no se puede llegar a una etapa (f) sin haber dominado las otras), es decir, que los profesores pudiesen ubicarse en alguna de sus áreas y de acuerdo con sus necesidades pasar a otra si así lo desean. No sería la idea que los profesores de segundas lenguas tuviesen necesariamente que dominar e incorporar las TICE a su práctica docente, más bien que conocieran las posibilidades que pueden ofrecer estas tecnologías para la práctica docente y hacer uso de ellas, en caso de que así lo decidieran, contando con más elementos de juicio para ello. Esta clasificación pudiera ayudarles a situarse dentro del mar de información que hay al respecto; desde la tecnofilia hasta la tecnofobia. Se me ocurre pensar en el término de eu-edutecnología que sería el uso e implementación de la tecnología al campo educativo de acuerdo con las necesidades propias de cada entorno didáctico.

Por otra parte, las necesidades de los alumnos vistas desde sus propias perspectivas, son trabajadas un tanto marginalmente. Es común que se parta del supuesto de que las TIC forman parte de la vida cotidiana y se deben utilizar en la universidad, esto desde el punto de vista de algunos profesores (puesto que dichas tecnologías forman parte del bagaje de los alumnos quienes son nativo digitales); a posteriori se interroga (por ejemplo en los videos mencionados) a los alumnos y éstos reconocen las bondades de dicho trabajo: “son motivantes, es una forma

²³ E-learning, se trabaja exclusivamente en línea; B-learning (se trabaja en clase y en línea); M-learning (se puede trabajar en cualquier lugar y momento, a partir de las posibilidades de los dispositivos móviles)

original de trabajar, son divertidas, permiten el trabajo desde cualquier lugar, hay aprendizaje autónomo, son como un juego, están disponibles en cualquier momento, se conocen otras culturas y formas de pensar”. Si bien es cierto que hay razón en lo manifestado por profesores y aprendientes, no es común que aparezcan argumentos de parte de los estudiantes que expresen sus necesidades y que a partir de ellas y mediante el diálogo, los actores que intervienen en la enseñanza de LE pudieran analizar los recursos con que se cuenta y tomar decisiones en forma conjunta. En uno de los videos, el relativo a los podcast, todos los alumnos entrevistados dicen que el trabajar con dichos recursos en clase o en casa pero proporcionados por el profesor, les ha sido de mucha utilidad; pero ante la pregunta de si han “bajado” podcast por propia iniciativa para la práctica del idioma, sólo uno de cinco dice haberlo hecho, los demás argumentan “falta de tiempo, no han tenido la decisión para hacerlo, que ya lo van a hacer”, entre otras razones, aunque se les aprecia un tanto “apenados, o desconcertados” por la “contradicción” en que han caído.

Estando consciente de las múltiples ventajas que las TIC pueden aportar en la clase de LE, éstas pudieran ser mejor implementadas al estar acordes con la realidad contextual de cada grupo de aprendizaje (EUTICELE)²⁴. Para ello se requiere que todos los participantes dialoguen para llegar a las metas deseadas. En un momento dado se pudiera “negociar” entre profesores y alumnos no los contenidos, pero sí los recursos (tecnológicos en este caso) a utilizar para trabajarlos; para ello, se pudieran dar a conocer algunas alternativas (en qué consisten y qué se puede hacer con ellas) y de común acuerdo con la mayoría seleccionar algunas. Por ejemplo, el trabajar un Wiki o elaborar un blog; el elaborar un video o una presentación animada con Power Point; el elaborar un podcast o un videocast; información por correo electrónico o por Face Book; el participar en Second Life o un Tele tándem; “twittear” o comunicarse mediante Whatsapp; y desde luego las diversas combinaciones de recursos. Lo importante es el diálogo para

²⁴ Este término abarcaría el uso adecuado de las TIC en la enseñanza de lenguas extranjeras de acuerdo con los recursos disponibles y las necesidades de los actores implicados. En el caso de ésta área de conocimiento reemplazaría al modelo “ropa” mencionado por Warschauer.

conocer qué pudiera ser de más utilidad considerando las perspectivas de los alumnos quiénes, incluso es común que hagan sugerencias y enseñen a profesores y compañeros el uso de algunas aplicaciones; dependerá de las situaciones de aprendizaje y de la creatividad de alumnos y profesores un uso más racional y reflexivo en vista de una mejor apropiación de la LE por parte del alumno, quien en últimas fechas es considerado como “centro” del proceso, pero quien frecuentemente no opina al respecto.

4.3 EL CENTRO DE LENGUAS EXTRANJERAS DE LA FES ARAGÓN

Para un mejor entendimiento de lo que acontece en la comunidad formada por los profesores de la FES Aragón se presentan algunas ideas que sirven como marco referencial.

Barthélémy (2007) retomando algunos conceptos utilizados por Porcher a partir de los trabajos de Bourdieu, los aplica a el área de la enseñanza del francés en particular, pero considero que pueden ser aplicables al campo (conjunto de posiciones donde cada una se define por el conjunto de relaciones que mantiene con todas las demás) del aprendizaje de LE. En dicho campo, los actores “juegan” ya que poseen un habitus adecuado que integra los valores específicos del campo y ponen en juego sus capitales (económico, cultural –hoy día incluida la autodidáctica favorecida por los nuevos medios tecnológicos; las lenguas se ven favorecidas por el habitus mediático-, social y simbólico) con reglas particulares para dicho campo y donde se intercambian bienes como: lenguas, libros, cursos, dinero y se quiere ver fructificar los capitales y las inversiones.

Para Bourdieu (en Barthélémy, 2007) las lenguas tienen roles, estatus, y son comercializables con valores diferentes. Las lenguas extranjeras son un bien que se adquiere y de las cuales se espera obtener beneficio profesional o no en el futuro. El interés está ligado a su potencial en términos utilitarios.

Asimismo, según Bourdieu (en Barthélémy, 2007) el habitus es “una gramática generativa de nuestros comportamientos” que designa al conjunto de rasgos que se han adquirido y disposiciones que se poseen. “El habitus es de alguna manera una incorporación inconsciente de un origen social y de una trayectoria individual que

genera una inclinación a percibir, sentir o comprender el mundo, como automatismo” (p. 145).

Ahora bien según este último autor, el habitus mediático es más evidente en quienes nacieron en la imagen y sonido y tiene características como la yuxtaposición de tiempo, la brevedad y la prioridad de la emoción. Y, añade que la principal revolución es la convergencia de medios en materia de enseñanza y/o aprendizaje. Según este escritor, se aprende una lengua (se “invierte”) con objetivos que integran proyección, rentabilidad y capitalización, es decir, se espera una utilidad. Y concluye que es la autoformación académica la que proporciona herramientas tecnológicas cada vez más adaptadas para estos fines y no a la inversa.

Me parece que estos conceptos pueden ayudar a comprender las interacciones de diverso orden que se presentan en el centro de lenguas visto como un campo, a su vez insertado dentro de otro más amplio. Por ejemplo, dice el mismo Barthélémy (2007) que los especialistas en lenguas no son reconocidos por el resto de la comunidad universitaria ya que ésta opina que la calidad científica de sus trabajos es insuficiente. En Aragón se han presentado casos de estudiantes que se han acercado a profesores del Centro de Lenguas que poseen licenciatura, maestría o incluso doctorado en diversas áreas y donde se conjuga el conocimiento de una LE y de otra área del conocimiento y que podrían dirigir tesis que requieren dichas características, pero por trabajar en el centro de idiomas, no se permite llevarlo a cabo.

Becher (2001) dice que “[...] la actividad académica no puede considerarse separada de las estructuras políticas y económicas más generales que las enmarcan” (p. 85). Añade en lo tocante a la enseñanza de lenguas modernas que pertenecen al campo del conocimiento blando aplicado y donde se juzga a este conocimiento en términos pragmáticos y utilitarios. Se valora a los académicos por su área, en este caso, más a aquéllos que trabajan las llamadas ciencias duras, pero incluso a éstos, por sus publicaciones. En contraste, la excelencia académica cuenta poco para el reconocimiento de los colegas. Los trabajos de los profesores de lenguas tardan más en ser publicados y requieren de mayor cantidad de referencias, asimismo son más reconocidos quienes realizan mayor trabajo después de los 45

años de edad. Becher (2001) mismo cita a Merton y su principio de Mateo: “A los que tengan, se les dará y a los que no tengan, se les quitará incluso lo que tengan” (p. 20). Este principio parece paradigma del neoliberalismo. En síntesis, el área de segundas lenguas no es tan valorada en el ámbito de la academia como lo son las ciencias “duras”, que es lo que sucede en Aragón.

Siguiendo con la idea de la menor valoración acordada a la enseñanza de LE, los alumnos de Aragón (a partir de los diálogos informales con los estudiantes a lo largo de los años y, recientemente ante pregunta expresa a algunos de ellos), manifiestan (sin pretender hacer generalizaciones, pero sí como expresión de algo que “flota en el ambiente académico” de este campus) que:

a) Si bien es cierto que dicen que el idioma es importante para su formación académica, no parece estar claro para qué (“se puede leer un libro que no está traducido”), en otras palabras, no le ven una utilidad concreta en la licenciatura, puesto que prácticamente nadie ha tenido necesidad de leer “un libro en otro idioma”. Una frase común de escuchar es “hay que cubrir el requisito”.

b) Los alumnos de la carrera de relaciones internacionales tienen otra perspectiva dada la naturaleza de sus estudios. Por lo menos han visto la necesidad del idioma en el ejercicio profesional de otras personas. Incluso el idioma inglés es una materia curricular aunque parece ser que hay algunas complicaciones puesto que se imparte en grupos de 60 alumnos, mientras que el CLE conforma grupos de máximo 30 alumnos.

c) Los alumnos de las ingenierías, al verse en la necesidad de leer, principalmente en inglés, dicen que para ellos es de mucha importancia el poder desarrollar la habilidad lectora en dicho idioma para su campo de estudio y profesional, dado que en sus clases los profesores les proporcionan bastante material de reciente publicación, en dicho idioma. Y, es “curioso” que para ellos no sea obligatorio el tomar la lectura de un idioma.

d) Una alumna que estudió de inicio biología y actualmente cursa la carrera de comunicación dice: “en el área de químico biológicas hay mucho material en inglés que no existe en español, aunque lo busque uno”.

e) Otra alumna que está por terminar la carrera de sociología, habla de que dos o tres de sus profesores les proporcionaban material en otro idioma, ayudándolos a comprender los textos. En particular un profesor les decía que es muy importante lo que se hace en Latinoamérica con respecto a el área social, pero también lo que se hace en África, Asia, EU, Europa, etc., y por ello leían textos especializados en inglés, italiano y francés. Dichos documentos, les comentaba el profesor, eran relevantes incluso para contrastar los diferentes trabajos de otras regiones del mundo con las investigaciones realizadas en México y en general en Latinoamérica.

f) Asimismo, existe un sobrentendido de que en otro lugar se enseña bien una LE “cuando termine la carrera sí quiero estudiar bien el idioma en otro lado”. Es decir, hay que cumplir con lo que se pide en la escuela pero para aprender otro idioma hay que asistir a otra institución como el Anglo, el IFAL, Alianza Francesa, CENLEX del Politécnico o CELE de Ciudad Universitaria. En otras palabras, la enseñanza de LE no sería de “buena calidad”, independientemente de que algunos profesores del CLE Aragón trabajan en dichos lugares o lo han hecho en algún momento de su trayectoria laboral.

g) Hay “preferencia” por las materias “serias” de la carrera; cuando se empalma alguna hora de idiomas con otra materia, los estudiantes dicen: “¿puedo faltar tal(es) día(s) de la semana?, mi coordinación me da el justificante si lo necesita”. Nunca se da el caso inverso: que soliciten al CLE justificante para poder asistir al idioma.

Como se puede apreciar, entre el estudiantado (y quizás entre algunos profesores de otras áreas) no existe una perspectiva clara de la utilidad del aprendizaje de otro idioma, salvo en casos muy específicos. Es probable que esto no sea exclusivo con respecto a los idiomas, por ejemplo se me ocurre pensar en la materia de estadística descriptiva que cursan algunas carreras del área social pero que al parecer, por algunos comentarios escuchados, sólo se trata de pasar puesto que “me inscribí en esta carrera porque no había matemáticas”.

Si bien el presente trabajo pretende conocer en alguna medida a los profesores del CLE, es importante la atmósfera donde desempeñan su labor cotidiana.

Ahora bien, regresando a los profesores, se toma la definición de Galisson y Puren (1999) como conceptualización de formación docente en LE: “Producto del

proceso de transformación conjunta de ideas (creencias, convicciones, representaciones, valores, saberes), saber hacer (procedimientos, métodos, técnicas, gestiones, enfoques) y saber ser (actitudes, comportamientos) puestos en juego en la enseñanza (formación para la enseñanza) y en el aprendizaje (formación para el aprendizaje)” (p. 120). Se podría decir que se trata de un proceso de transformación para convertirse en un agente que tendría el interés de difundir una lengua extranjera con sus propios juegos (definidos en términos de remuneración, distinciones, objetos simbólicos o no como menciona Barthélémy (2007). Y añade este mismo investigador, que el profesor ocupará en el espacio de las lenguas “posiciones tanto dominadas como dominantes, en función de su medios (capitales heredados y los adquiridos), y, de su baza de cartas beneficios que espera obtener en un momento dado” (p. 11). Esta preparación dentro de un contexto cultural determinado sería parte de la Formación de todo el Ser y en todo momento referida por Gadamer (2005): “La formación pasa a ser algo muy estrechamente vinculado al concepto de cultura, y designa en primer lugar el modo específicamente de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre” (p. 39).

Desde la perspectiva accional del MCRE, el profesor de segundas lenguas sería un sujeto plurilingüe (en contraste, el multilingüismo implica el concepto reduccionista del conocimiento de diversas lenguas) ya que

[...] se pone el acento sobre el hecho de que a medida que la experiencia del lenguaje de un individuo en su contexto cultural se extiende de la lengua familiar a la del grupo social y luego a la de otros grupos (ya sea por aprendizaje escolar o no), él/ella no clasifica sus lenguas y sus culturas en compartimientos separados sino que construye más bien una competencia comunicativa a la cual contribuyen todos los conocimientos y todas las experiencias de las lenguas y en las cuales éstas están en correlación e interactúan” (Conseil de l’Europe, 2001, p. 11).

Es decir, el profesor de LE sería un sujeto formado en el plurilingüismo y como agente que forma a otros sujetos en la dirección plurilingüe para insertarse en un contexto que requiere la participación de dichos actores.

Pero ¿qué sucede en el Centro de Lenguas Extranjeras (CLE) Aragón (UNAM, 2006, S/P), perteneciente a la UNAM?: éste se creó en 1977, un año después de la que en aquellos años se llamaba Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón, y que fuera fundada en 1976. Inicialmente se impartieron los idiomas de Inglés, Francés e Italiano, en las modalidades de Posesión de la Lengua (Comprensión Oral y Escrita y, Expresión Oral y Escrita, 6 semestres) y Comprensión de Lectura (3 semestres para inglés y 2 para los demás idiomas).

Hoy día, se ha transformado en la Facultad de Estudios Superiores (FES) Aragón donde se pueden cursar en el área de idiomas, Inglés, Francés, Italiano, Portugués en ambas modalidades (Posesión y Comprensión de Lectura); Ruso, Japonés, Alemán (Posesión) y Latín (comprensión de lectura). En alguna época y de manera “informal” se impartió Náhuatl, uno de los problemas con las lenguas autóctonas es la certificación de los contenidos y de los maestros. En este momento se planea a futuro cercano la incorporación del chino.

Asimismo, hace poco más de un año que se instauraron y están en período de consolidación dos cursos en la modalidad b-learning de comprensión de lectura en inglés (180 horas) y de italiano (120 horas). Los alumnos asisten un día a la semana y el resto del trabajo lo llevan a cabo en casa; vía Internet están en contacto con sus profesores. Se realiza una sesión de evaluación exploratoria, previa a la inscripción, para detectar las potencialidades para que los alumnos cursen exitosamente dichos cursos. Por el momento carezco de estadísticas al respecto.

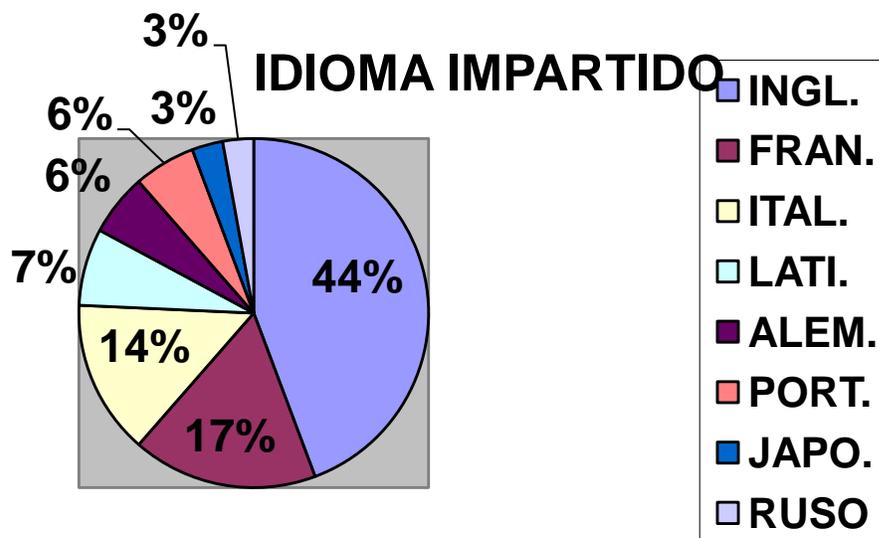
En el área de francés, se ha estado construyendo un Blog (UNAM, 2006, S/P) para segundo nivel de comprensión de lectura que contiene y propone los textos, ligas de “conjugadores”, traductores, diccionarios, así como para acceder a una breve historia del francés (Académie Française), video sobre mapas de estudio y actividades a realizar. El mismo puede ser consultado en cualquier momento y lugar y ser trabajado de acuerdo con las necesidades del alumnado y profesores. Se propone trabajar los textos a partir de llevar a cabo una tarea específica que pudiese ser de utilidad para las diversas áreas de estudio (los alumnos provienen de diversas carreras) por ejemplo a partir de los documentos construir un mapa conceptual o mental para explicar cierto tema a sus compañeros de carrera; la elaboración de

presentaciones Power Point; o el elaborar una ficha de trabajo para integrarla a un documento más amplio; o bien, leer información sobre la obra de algún investigador que dará una conferencia presencial o en línea y poder plantearle las dudas correspondientes; documentarse sobre algún tema para participar en un debate, etc.; incluso se pueden construir Wikis por equipos de 3-4 alumnos y presentar sus resultados a sus compañeros. En este caso se realiza el trabajo “en papel” en clase junto con el profesor y el trabajo en línea en casa, el propósito es que al final de cada texto los alumnos no sólo respondan a un cuestionario como se hace normalmente, más bien que realicen una serie de actividades que les sean de utilidad más concreta para sus carreras. Se está capacitando a los profesores para que realicen algo parecido con el primer nivel de francés CL.

En lo que respecta a la población, en el presente hay alrededor de 7 000 alumnos inscritos en el turno matutino y vespertino y 70-72 (hay ciertas fluctuaciones por movilidad relativa a permisos, cambios, etc.) profesores (31 inglés; 13 francés; 11 italiano; 4 portugués; 2 japonés; 4 alemán; 2 ruso; 5 latín).

En la siguiente gráfica se muestran los porcentajes de profesores que imparten cada lengua:

Figura 14. Porcentajes de profesores del CLE, e idiomas que imparten.



Referencia: Consulta por parte del autor (2010), de los expedientes correspondientes.

Algunos de los propósitos del CLE manifestados en la página Web citada son: “formación de universitarios críticos y sensibles, lograr una eficiencia terminal de 80% para 2012, capacitar y desarrollar continuamente a los profesores a fin de mejorar la calidad de nuestros cursos, mantener y fomentar el intercambio académico con otras FES y representaciones diplomáticas, crear y desarrollar líneas de investigación y grupos de trabajo de profesores son garantizar una mayor capacitación mediante la asignación de metas y división del trabajo” (UNAM, 2010, S/P). Asimismo, se están ofreciendo cursos optativos: 7° y 8° semestres para inglés y francés, 7° para italiano y japonés y 6° nivel para portugués.

Datos proporcionados por el CLE indican que en las modalidades de posesión de la lengua, los alumnos finalizan el total de los semestres correspondientes acreditando sus cursos en los siguientes porcentajes, modalidad de posesión: inglés 14%, francés 29%, italiano 24%, japonés 10%, ruso 19%, portugués 37%, alemán

72%. En la modalidad de comprensión de lectura: inglés 32%, francés 84%, italiano 78%, portugués 37%, latín 20%.

Como se puede apreciar en los números anteriormente presentados, la llamada “eficiencia terminal” es mayor en la modalidad de comprensión de lectura (CL), ya que es lo mínimo obligatorio que se requiere y menor en la posesión de la lengua puesto que no hay obligatoriedad, salvo para la carrera de RI. Ahora bien, son muy variados los estudiantes que cursan la modalidad de posesión (proviene de diversas carreras y generalmente no hay obligatoriedad para cursar el idioma en la modalidad de posesión) y si en un momento dado no continúan, ello afecta en menor medida sus estudios ya que pueden cursar la CL. En el caso de alemán (sólo existe la modalidad de posesión) al parecer, los estudiantes tienen propósitos muy específicos (trabajo, viajes, becas). En lo tocante a la CL francés e italiano, por ser lenguas latinas tienen cierta preferencia entre el estudiantado, además de cursarse en dos semestres a diferencia del inglés que se cursa en tres. En la FES Aragón se creó el CLE para satisfacer la demanda de acreditación de lengua extranjera, en efecto, no existen calificaciones, al final de los semestres correspondientes se expide una constancia de acreditación de posesión o de comprensión de lectura del idioma cursado. Si no se acredita se pueden repetir los semestres no acreditados, es decir “no urge” el cubrir el “requisito” puesto que se cursaría más adelante; quienes sí tienen prisa son los alumnos que están por terminar la carrera y no han cursado sus idiomas. Además, en las estadísticas también se reflejan los números de las bajas que se dan no exclusivamente en las lenguas extranjeras: también las que por múltiples variables se dan en las carreras y no exclusivamente en el idioma.

Por otra parte, hay cierto número de alumnos que por diversas razones poseen los conocimientos necesarios para presentar un examen global de posesión o de comprensión de lectura y optan por esta posibilidad para la acreditación de su(s) idioma(s).

Las carreras que demandan en su plan de estudios la acreditación de 2 lenguas extranjeras son: relaciones Internacionales (1 posesión y 1 comprensión de lectura, al menos), pedagogía, sociología, economía, derecho, comunicación y periodismo (2 cursos de comprensión de lectura, al menos). Lo anterior no significa que los

alumnos de otras carreras como las ingenierías no puedan cursar si así lo desean, uno o más idiomas en alguna de sus dos modalidades.

En términos generales, el estudio de los idiomas se ha implementado para que los estudiantes tengan acceso a publicaciones recientes que no se encuentran en español y como en el caso de relaciones internacionales (RI), puedan comunicar con gente de otras nacionalidades, entre otros propósitos.

En las llamadas “pláticas de café” del Centro de Lenguas se comenta el “alto” índice de deserción y en la página web ya citada de la FES Aragón, se plantea como meta elevar la “eficiencia terminal” al 80%; término que me parece correspondería a una empresa donde se trata de lograr el máximo de eficiencia en vista de lograr mayores ganancias económicas, esto iría en concordancia con lo que reporta Crovis (2007) respecto del contexto social neoliberal donde hoy día las escuelas superiores están insertadas. Piña y Mireles (2009) escriben que “La educación superior del siglo XXI está adoptando ciertas características definidas por la lógica empresarial que innegablemente, prioriza en los beneficios económicos...” (S/P); a lo cual llaman Capitalismo Académico. Me parece que una escuela no es una empresa y los criterios de análisis deben ser otros para poder saber si se está cumpliendo con las funciones de una universidad que desea formar sujetos críticos que pretendan mejorar su sociedad. Desde luego que uno de los objetivos será que el mayor número posible de alumnos logren concluir sus estudios, pero para ello habrá que estudiar los diversos factores que inciden en la deserción escolar.

En la página de la FES Aragón (UNAM, 2010), ya mencionada, se presenta una encuesta entre los estudiantes, iniciada en junio de 2005 y hasta junio de 2008 los resultados para la pregunta ¿Te gustaría que el Centro de Lenguas ofreciera cursos en línea? Los resultados son los siguientes: 88.1% Sí; 7.7% No; 4.2% No me interesa. Estudiantes que respondieron N= 3600. Ante esto surgieron los cursos b-learning de inglés e italiano ya mencionados.

¿Qué se puede deducir de lo anterior? Los alumnos que cursan sus estudios universitarios en esta escuela pertenecen generalmente a la clase media baja y por la edad es común que tengan que trabajar en un momento dado o también se encuentran realizando su servicio social quienes están por terminar sus estudios. Es

probable que las demandas académicas de sus carreras y los factores socioeconómicos hagan que sea “menos relevante” el cursar los idiomas. Y, la encuesta arriba mencionada pudiera revelar la necesidad de implementar otras estrategias y recursos para cursar los idiomas de manera más cercana a las posibilidades de ciertos alumnos. La escuela cuenta con salas y un centro de cómputo (en las de Fundación UNAM tienen que pagar alrededor de 10 pesos por hora de trabajo, otras son gratuitas). Esta Facultad es la que menos recursos recibe de parte de la UNAM en relación con el número de estudiantes que atiende (cerca de 18 000), únicamente percibe 415.4 millones de pesos, su gasto por alumno es de 23 442 pesos, mientras que para Acatlán es de 28 044 pesos (ambas del área social e ingenierías), y para Iztacala (del área químico biológicas) es de 66 710 pesos (Milenio, 2011, S/P; Ramírez, 2012, p. 45).

Algunos alumnos poseen el servicio de Internet en sus domicilios y los cafés Internet que hay alrededor de la facultad, son numerosos y sumamente económicos. Es decir, los alumnos quizás estarían solicitando otras alternativas para su formación profesional, las cuales pudieran contribuir a una reducción de la deserción en los cursos de idiomas. Habrá que esperar a los resultados de los cursos b-learning una vez consolidados.

Ahora bien, en lo relativo a los profesores de LE ¿qué formación académica tienen los profesores de la FES para abordar los cursos de lengua? Contra lo que se hubiese podido esperar, la gran mayoría cuentan con licenciatura si bien es cierto no en el área de la enseñanza de idiomas, (es relativamente reciente su creación), en algunos casos maestría e incluso doctorados. ¿Por qué es importante esto? Porque son sujetos que han experimentado en su Formación²⁵ experiencias parecidas a las que experimentan los alumnos, y esto hace que el diálogo entre ellos sea de otro carácter al poder haber vivenciado experiencias de orden semejante. En un principio se pedía como mínimo para la enseñanza de idiomas el contar con bachillerato y certificarse en la enseñanza del idioma, mediante un examen aplicado por la UNAM (dominio del idioma (3 horas), didáctica (3 horas), observación de clase (1 hora) e

²⁵ Se utiliza la F mayúscula para hacer referencia a la formación desde una perspectiva ontológica, en el sentido Gadameriano.

impartición de un tema en una clase (1 hora), un curso de Formación de Profesores (1 año de duración) o bien si se contaba con el título de la licenciatura en letras del idioma a enseñar. En el siguiente cuadro se muestra la formación académica de los profesores del CLE, donde N=70:

Figura 15. Tabla de formación académica de los profesores del CLE.

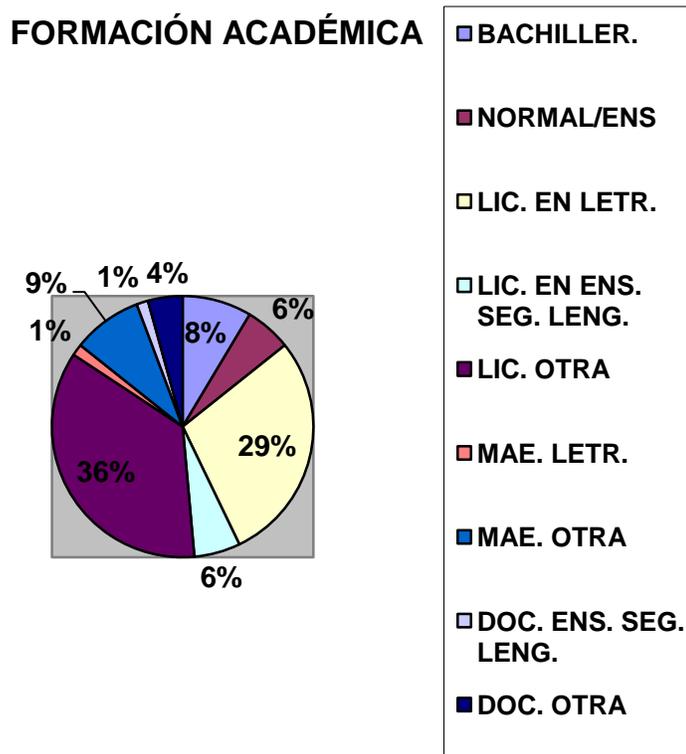
Nivel de Estudios ↓		En Letras	En Enseñ. de LE	Otra²⁶
Bachillerato	6	-	-	-
Normal/ENS	4	-	-	-
Lic. (Tit. o Pasante)	-	20	4	25
Maestría (Grado o por Concluir)	-	1	-	6
Doctorado (Grado o por concluir)	-	-	1	3
Total	10	21	5	34

Referencia: Consulta por parte del autor (2010), de los expedientes correspondientes.

A continuación se muestra la gráfica de la formación académica de los profesores del CLE Aragón, donde predominan las licenciaturas en otra área o en letras, pero no en enseñanza de LE:

²⁶ Arquitectura, Veterinaria, Ing. Eléctrica, Sociología, Ing. Bioquímica, Filología, Administración, Ing. Mecánica, R. Internacionales, Odontología, C. de la Educación, Pedagogía, Contaduría, Enfermería, Psicología, Geografía, Periodismo, Historia, Derecho.

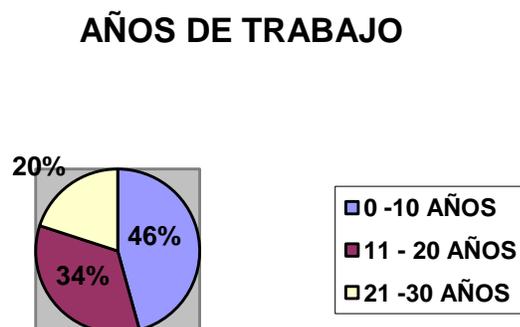
Figura 16. Gráfica de la formación académica de los profesores del CLE.



Referencia: Referencia: Consulta por parte del autor (2010), de los expedientes correspondientes.

¿Qué otras características generales presentan estos profesores? Por ejemplo los años de trabajo en la FES Aragón y su edad nos pudieran dar indicadores sobre su estabilidad. Veamos:

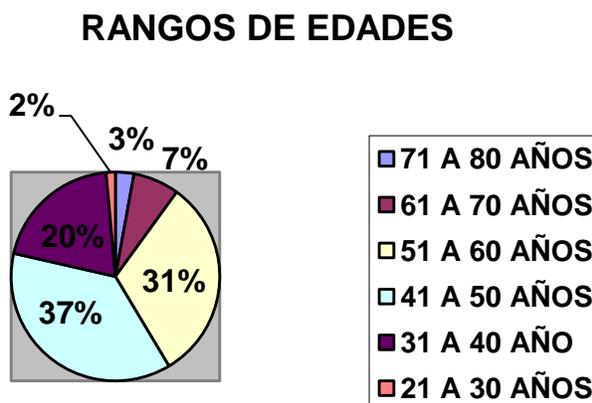
Figura 17. Años trabajados por los profesores en el CLE.



Referencia: Referencia: Consulta por parte del autor (2010), de los expedientes correspondientes.

Como se puede apreciar, aproximadamente poco más del 50% de los profesores tienen laborando más de diez años, lo cual habla de que por diversos motivos han consolidado su estancia en la institución.

Figura 18. Rangos de las edades de los profesores del CLE.



Referencia: Consulta por parte del autor (2010), de los expedientes correspondientes.

En esta gráfica es notable que la población de profesores jóvenes, es decir recién egresados de su formación académica es de sólo uno por ciento y, prácticamente 90% se encuentra en la edad madura comprendida entre los 30 y 60 años lo cual puede indicar también que son profesores que a pesar de tener otras carreras que quizás también ejercen, han encontrado en la enseñanza de segundas lenguas, por lo menos en parte, satisfacción laboral de algún orden.

Otro aspecto es el hecho de que antiguamente había cierto número de profesores que se dedicaban a la enseñanza de su lengua materna, al ser extranjeros vecindados en nuestro país, y algunos han obtenido la nacionalidad mexicana; en el caso de la FES Aragón es relativamente bajo en relación al resto de profesores mexicanos por nacimiento, lo cual pudiese hablar de que las instituciones nacionales están preparando en mayor medida a docentes en esta área para satisfacer la demanda creciente; los porcentajes son:

Figura 19. Porcentaje de profesores nacionales y extranjeros del CLE.



Referencia: Consulta por parte del autor (2010), de los expedientes correspondientes.

Con respecto al tema de la lengua materna del profesor, Beacco (2012) dice que los profesores no nativos tienen una gran ventaja, puesto que han vivenciado la experiencia de aprender como sus estudiantes la lengua extranjera, independientemente del acento, y van a utilizar dicha experiencia en su práctica docente

Parce que les professeurs non natifs ont un avantage définitif et irréversible sur les autres: c'est qu'ils ont appris comme leurs étudiants la langue qu'ils enseignent. Et ça, c'est un avantage définitif. [...] quelqu'un qui a fait l'expérience de l'apprentissage d'une langue et qui enseigne à son tour à des apprenants qui ont la même langue que lui, en général vont se servir de cette expérience pour enseigner, ce qu'un natif ne peut pas faire. (Beacco, Conferencia, S/P)²⁷

Como se puede apreciar, existen profesores que enseñan su lengua materna y lo hace muy bien, pero el haber experimentado el proceso del aprendizaje de la lengua extranjera a enseñar, brinda la posibilidad de una mejor comprensión (no

²⁷ Porque los profesores no nativos tienen una ventaja definitiva e irreversible sobre los otros: ellos han aprendido como sus estudiantes la lengua que enseñan. Y eso, es una ventaja definitiva [...] alguien que haya tenido la experiencia del aprendizaje de una lengua y que a su vez la enseña a aprendientes que tienen la misma lengua que él, en general van a utilizar esta experiencia para enseñar, lo que un nativo [hablante] no puede hacer.

necesariamente explícita) de los estudiantes en tanto que sujetos interpelados por una lengua y cultura diferentes a la propia.

Los profesores del CLE laboran alrededor de 20 – 25 horas por semana frente a grupo, los más antiguos pueden tener 40 horas y, se cuenta con horas llamadas de “apoyo” (número variable) durante las cuales los profesores desarrollan labores diversas, como la elaboración de exámenes departamentales, elaboración, aplicación y calificación de exámenes globales, difusión de la cultura (películas, organización de conferencias y festivales, talleres sobre temas específicos), sesiones colegiadas, investigación y diseño de materiales para los cursos como son libros u otros materiales para CL, etc., los que ingresan lo hacen con 15 horas frente a grupo. No se cuenta con ninguna plaza de profesor de carrera investigador, aunque el trabajo necesario, en parte, se lleva a cabo en las horas mencionadas. En toda esta multidisciplinaria (Ramírez, 2012) sólo existen 6 profesores que pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores mientras que Acatlán cuenta con 27, ignoro el número exacto pero tengo entendido que algunos trabajan en su Centro de Lenguas Extranjeras, además de contar con profesores de carrera.

Y ¿qué sucede con estos profesores y sus competencias en TICE? Por observación no sistematizada –por lo tanto menos confiable- parece ser que existen diferentes factores que me hacen pensar que la capacitación en esta área es reducida puesto que los docentes dan argumentos como los siguientes: no me interesan las máquinas, las máquinas van a hacernos perder el trabajo, aquí (la escuela) ni siquiera hay máquinas, los alumnos no hacen esfuerzo alguno, las “maquinitas” la usan los estudiantes para jugar, etc. Otros maestros sí hacen uso de las computadoras pero es para su uso personal, elaboración de exámenes, revisar su correo electrónico, archivar fotos, documentos, etc. Y son muy pocos quienes han diseñado o aprovechado materiales para trabajarlos mediante las TICE. Parece ser que uno de los problemas más relevantes es el hecho de no contar con capacitación adecuada en dicho campo, lo cual no es raro ya que organismos internacionales (p. ej. UNESCO, 2005) están promoviendo la alfabetización digital y su uso pedagógico por parte de los maestros en todos los países; como ya se mencionó en otro apartado, los resultados han sido hasta el momento poco alentadores en relación a

las expectativas incluso en los llamados países desarrollados, es decir podría tratarse de una situación generalizada a nivel mundial.

Gisbert (2007) encontró en una investigación en España que el profesorado estaba poco formado y menos consciente de los cambios metodológicos recientes a los que se enfrenta ya que los maestros de inglés no tenían los estándares mínimos de formación en TICE. Parece ser que hay deficiencias (así llamadas por el organismo de la ONU) en el uso de las TIC entre los profesores en general, lo cual también reporta la UNESCO (2005) y publica a principios de 2008 los Estándares de Competencia en TIC para Docentes (UNESCO, 2008) que si bien es cierto fueron pensados principalmente para la enseñanza elemental, de acuerdo con el documento, son aplicables para los otros niveles educativos, y donde no se menciona en particular su uso en segundas lenguas, pero me parece que es adaptable a esta área ya que son objetivos generales y pienso que generalizables, además, como se mencionó en otro momento, este organismo pugna por el aprendizaje de al menos dos lenguas diferentes a la materna, y no habría razón para excluir a las TICE de dicho aprendizaje. Los objetivos generales mencionados son

Los docentes serán capaces de:

- Incrementar la comprensión tecnológica de estudiantes, ciudadanos y fuerza laboral mediante la integración de competencias en TIC en los planes de estudios –currículos- (**enfoque de nociones básicas de TIC**).
- Acrecentar la capacidad de estudiantes, ciudadanos y fuerza laboral para utilizar conocimientos con el fin de adicionar valor a la sociedad y a la economía, aplicando dichos conocimientos para resolver problemas complejos y reales (**enfoque de profundización del conocimiento**).
- Aumentar la capacidad de estudiantes, ciudadanos y fuerza laboral para innovar, producir nuevo conocimiento y sacar provecho de éste (**enfoque de generación de conocimiento**). (UNESCO, 2008, S/P)

Un ejemplo del primer caso es: Utilizar software de presentación multimedia y recursos informáticos para complementar la enseñanza.

Del segundo: Describir cómo el aprendizaje colaborativo basado en proyectos y en las TIC puede contribuir en los procesos de pensamiento y a la interacción social de los estudiantes, cuando éstos logran comprender conceptos esenciales, procesos

y habilidades en los contenidos académicos y los utilizan para resolver problemas de la vida real.

Del tercero: Ayudar a los estudiantes a incorporar producciones multimedia, producciones para la Web y de diseño editorial en sus proyectos de manera que apoye permanentemente la producción de conocimiento y la comunicación con otras audiencias.

A partir de los datos anteriores, se puede inferir que la formación docente para impartir una LE es relativamente reciente, y aún más en el campo de las TICE, por lo que en la actualidad serían pocos los profesores de nivel superior de idioma extranjero que habrían desarrollado las competencias correspondiente en este último campo.

Asimismo, siguiendo la misma línea de pensamiento, de manera empírica y por el momento a partir de la observación no sistematizada al convivir laboralmente en dicho campo (segundas lenguas), parece que hay carencias en términos generales en el manejo pedagógico²⁸ de las TICE. Muchos maestros incluso se niegan a usar la computadora como máquina de escribir para elaborar un examen. Otros se sirven de las TIC para almacenar sus exámenes, buscar algún material que puedan obtener en Internet y posteriormente fotocopiarlo para sus alumnos, en ocasiones utilizan algún material multimedia que proporcionan las editoriales para que los alumnos resuelvan algún ejercicio. Asimismo, he conocido maestros que trabajan con sus alumnos utilizando las TICE y al parecer los estudiantes se muestran motivados con dicho trabajo o bien docentes que han diseñado cursos de idiomas “en línea”.

Desde el año de 1997 Lévy (1997) pugnaba por encontrar soluciones que incluyesen técnicas capaces de “desmultiplicar” el esfuerzo pedagógico de profesores y formadores. Mediante el multimedia interactivo, enseñanza asistida por computadora, orientación por Internet, etc. Este autor considera que las TIC son una extensión de las capacidades cognitivas del ser humano.

²⁸ Entendido desde una perspectiva personal, como el conjunto de saberes teóricos (bases filosóficas, historia, análisis y crítica del contexto social, elementos de informática elemental, etc.) y “prácticos” (manejo de las “máquinas”, instrumentación de estrategias didácticas generales y particulares que se adapten a las necesidades de los estudiantes, reconocimiento y desarrollo de las capacidades cognitivas de memoria, selección, análisis, crítica, creatividad, etc.) que permitirían a profesores y estudiantes el aprovechamiento de las TICE para no centrarse en el “objeto” sino en el sujeto.

Como se puede apreciar a lo largo de este capítulo la tecnología y la enseñanza de idiomas han estado presentes desde hace mucho tiempo en la UNAM y, en particular en la FES Aragón son relativamente recientes, entre otros aspectos dada la “edad” de esta institución. Ha habido cierto “rezago” en relación a otras dependencias debido en parte al presupuesto reducido. Hoy día esto es menos evidente puesto que existe la necesidad de trabajar con computadoras para el manejo y consulta de grandes cantidades de información en la Red, y a la presión de la realidad tecnológica en los campos laborales y, desde luego a la reducción de precios de los equipos. Es muy probable que también se pretenda, en cierta medida, el decremento en gastos de la infraestructura necesaria para la impartición de clases presenciales (ya existen varias licenciaturas en línea, por ejemplo la de profesor de idioma en la FES Acatlán).

Dice Gilly (1996), que se están haciendo esfuerzos, para que bajo la lógica de un discurso educativo igualitario haya necesidades de instrucción y formación bajo las presiones del desarrollo de nuevas tecnologías para que los profesores de todas las áreas incorporen las TICE a su práctica cotidiana, sin que esto sea obligatorio desde luego; es por ello que se han creado cursos como el “Diplomado Aplicaciones de las TIC para la Enseñanza” que va más allá de aprender a utilizar alguna “paquetería” o el Internet. Por cierto, este curso, lo han tomado 5 o 6 profesores de Aragón, del área de Idiomas, parecieran pocos en relación a las ventajas que para ésta área representaría al poder contar con voz, video, texto escrito, posibilidad de conversación a distancia con gente de otros países, ejercicios de diversa índole, poder dar a conocer las producciones, llevar a cabo trabajo colaborativo, de manera asincrónica o sincrónica.

Buscar un único elemento que explicase esto sería reduccionista, puesto que la complejidad del ser humano y de sus diversas sociedades es innumerable. En el presente caso, una posible explicación es el desconocimiento (capacitación insuficiente) de lo que se podría hacer con las TICELE y cómo llevarlo a cabo aprovechando la individualidad y creatividad de profesores y alumnos.

Astolfi (1998) llega a la conclusión de que por lo menos en la enseñanza de las ciencias, los problemas pedagógicos no pueden resolverse jamás, más bien

“trabajarse” (como la madera o la tierra sin estar seguros del resultado); me parece que este sería el caso para las TICELE, aunque como en el trabajo con la madera o la tierra, si se cuenta con más elementos de orden intelectual y de destreza, nos podemos acercar un poco más a resultados menos inciertos. Dice este autor que: “las nociones biológicas presentan un cierto carácter de investigación gratuita, mientras que el medio ambiente requiere la búsqueda de nociones empíricas, alternativa y a menudo aproximativas [...]”. Puede acercarse el investigador en cierta medida a encontrar una respuesta en un momento determinado, para una situación pero tratar de encontrar “la Respuesta o la Solución”, parecería ser tarea inútil; es mejor acercarse al mundo de las TICELE de manera aproximativa y que en cierta medida el profesor y estudiantes, en una relación dialéctica lograsen incorporarlas a su cotidianeidad escolar de manera reflexiva para lograr cierta transformación en beneficio de su sociedad. “En este campo no escoger, es escoger de todos modos” (Astolfi, 1998, p. 385).

Se ha hecho hincapié en que uno de los elementos centrales es que el profesorado en general y de lenguas extranjeras en particular, estaría “rezagado” en su incorporación al mundo de las TICELE. Si bien es cierto que no habría una razón de obligatoriedad para ello, al ser estas tecnologías parte de nuestro entorno social y educativo, es deseable que los docentes se aproximaran a ellas con una visión crítica y pudiesen beneficiarse de su uso en su práctica cotidiana.

En el siguiente capítulo abordaremos en concreto qué sucede con los profesores de Idiomas de la FES Aragón, dándoles voz y dialogando con ellos así como el abordaje hermenéutico de las entrevistas.

V HERMENÉUTICA E INTERPRETACIÓN DE TRES EXPERIENCIAS DOCENTES

“No hay hechos sino interpretaciones.”

Nietzsche

En nuestro país –y en otros-, el gremio de profesores de idiomas, en el nivel universitario (no únicamente), ha carecido de un reconocimiento similar al del resto de los académicos (en el interior de las instituciones y hacia el exterior) como se ha mencionado previamente en este trabajo. Aunque ya se mencionó en otro momento se retoma brevemente un hecho acerca de la enseñanza de idiomas extranjeros, que quizás explique en parte la visión que se tiene en el presente de dicha profesión, como el que fuese frecuente encontrar profesores que por ser nativo hablantes o bien nacionales y que habían estudiado el idioma extranjero en el propio país o viajado al exterior, cubrieran la necesidad de dicha enseñanza. Es decir, no se era un académico que poseyese una licenciatura en el área. Si bien es cierto que desde tiempos remotos ha existido la necesidad de comunicar con gente de otra lengua, es en los últimos tiempos que ha surgido la necesidad de consolidar y establecer como área de estudio e investigación en diversas universidades a la enseñanza de lenguas extranjeras.

Hoy día, algunos profesores cuentan con licenciaturas en el área de enseñanza de LE, en letras o bien, un número más importante en otras carreras, pero que han demostrado tener los conocimientos necesarios para impartir el idioma en cuestión.

Pareciera que áreas de conocimiento como las llamadas ciencias duras por su antigüedad y por contar con una metodología proveniente en sus inicios desde el renacimiento y consolidada a partir del Método Científico, son favorecidas por los beneficios que aportan al modo de producción capitalista en su origen y al socialista más adelante. Además de ir aparejado el progreso científico en dichas áreas con el cambio tecnológico, “retroalimentándose” mutuamente.

Tal parece que la real o aparente “poca formación académica”, incide para que el gremio de profesores de LE sean vistos muchas veces como impartidores de materias “complementarias” de la “verdadera” trayectoria académica de los sujetos.

Por otra parte, hoy día, como resultado del neoliberalismo, existe presión para que todo el profesorado sea capacitado en TICE para un mejor desempeño laboral. Claro está que estos recursos pueden ser de gran utilidad para la práctica cotidiana, pero para que sean aprovechados de manera más creativa en beneficio de alumnos y profesores, -y esto se viese reflejado en un cambio favorable en nuestra sociedad- sería importante que su estudio e implementación se hiciesen desde el análisis y reflexión y desde el papel que juegan en nuestro momento histórico.

Ahora bien, en lo particular, los profesores de LE, qué formación académica han recibido en el área de idiomas y en particular en lo que respecta a las TICELE; qué relevancia ha tenido la trayectoria académica en su Formación (desde el punto de vista Gadameriano) y qué creencias tienen respecto de su campo de trabajo.

Hasta donde estoy enterado, pareciera ser que en nuestro país, se ha trabajado relativamente poco sobre los temas arriba citados en el dominio de LE, es por ello que es relevante dar voz a los profesores y establecer un diálogo con ellos para conocer parte de la realidad e historicidad desde dónde desempeñan su práctica y qué sentido tienen para ellos las TICELE.

Los profesores de LE de la FES Aragón no han sido la excepción en lo tocante a estar relativamente relegados y de adquirir un “estatus” de verdaderos profesionales de un área de estudio. Se han tenido avances en el pasado reciente: se formó su Consejo Académico hace poco más de 5 años y se cuenta con representantes de Consejo Técnico desde 9 años atrás, así como el que se otorguen facilidades para que quien desee alcanzar algún grado académico, cuente con tiempo para ello, toda vez que esto redunde en beneficio de la institución. Pero por otro lado no se les permite dirigir tesis de las diversas carreras ni se cuenta con ningún profesor de carrera ni proyectos de investigación formalmente establecidos como sí sucede en el CELE de CU y en Acatlán. Sería muy importante que esta área contase con los requerimientos necesarios para poder hacer investigación y formación docente acorde con su realidad, sin que fuesen únicamente las editoriales quienes llevaran a cabo la capacitación promocional.

En el área de las TICELE, qué alternativas podría tener el profesor de LE de la FES Aragón para que pudiese llevar a cabo su práctica aprovechando dichos recursos sin

necesariamente aceptar ciegamente lo propuesto por quien su único propósito es vender.

Es necesario, que a partir de las necesidades de los docentes de LE de la FES Aragón se pueda reflexionar sobre posibles alternativas por limitadas que éstas sean, pero acorde con su realidad.

En un inicio se tomó como eje central la capacitación de los profesores de LE de la FES Aragón respecto de las TICELE, pero como en toda investigación de orden cualitativo, a lo largo de ésta fueron surgiendo algunos elementos que desencadenaron el tratar de entender qué perspectiva general tienen estos docentes de su campo de estudio y enseñanza, a medida que se revisaba el estado del arte y principalmente al dialogar con diversos profesores, se observó que para tratar de entender la práctica docente con las TIC es necesaria una visión más abarcante. A continuación se presenta de manera esquemática el proceso seguido; aunque, con el riesgo de la reiteración, más adelante se presentan algunos otros aspectos más detallados como los criterios de selección o el cuestionario semiestructurado que se aplicó:

Figura 20. Proceso llevado a cabo en la investigación.

FASE	CONOCIMIENTO DESEADO	FUENTE DE INFORMACIÓN	RECOLECCIÓN DE DATOS
1	Los profesores del CLE Aragón utilizan muy poco las TIC en su práctica cotidiana. Esto genera las primeras interrogantes a desarrollar.	A partir de la experiencia personal en dicho contexto.	Observación empírica.
2	Relevancia de las TIC en el ámbito educativo superior. Breve panorama general en otros niveles para contextualizarlas.	Documental.	Revisión bibliográfica.
3	Relevancia de las TIC en el ámbito de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el nivel de educación superior	Documental.	Revisión bibliográfica.
4	a) Relevancia de las TICELE para la práctica docente. b) Experiencia personal de viva voz de	Entrevistas libres con expertos del áreas.	a) Profesor responsable centro de autoacceso IFAL (2 ocasiones) b) Profesora responsable

	<p>profesores que trabajan en esta área.</p> <p>c) Definición de parámetros para entrevistas semiestructuradas.</p>		<p>centro de auto acceso CELE UNAM. E, ingeniera responsable apoyo académico TIC (1 ocasión, simultáneamente).</p> <p>c) Profesor imparte curso TIC, Formación profesores, CELE UNAM (1 ocasión).</p> <p>d) Profesor diseñador curso en línea Comprensión Lectura Francés (1 ocasión).</p>
5	<p>a) Definición de algunas preguntas de investigación</p> <p>b) Construcción de entrevista semiestructurada para su aplicación a tres profesores del CLE Aragón</p>	Entrevistas realizadas	Se escucharon las grabaciones realizadas varias veces y se hizo una síntesis de los aspectos considerados relevantes
6	Obtención de información general sobre los profesores del CLE Aragón UNAM	Revisión de la trayectoria académica.	Se revisaron de manera muy general los 72 expedientes de los profesores.
7	<p>Selección de profesores “clave” para los propósitos de la investigación:</p> <p>Seleccionándose: 3 profesores; 2 de inglés y una profesora de italiano</p>	Datos obtenidos.	A partir de los expedientes.
8	<p>a) Comprender al profesor de lengua extranjera de la FES Aragón como sujeto histórico y en formación.</p> <p>b) Comprender la relación del profesor en su entorno académico a partir de cómo él narra su propia experiencia humana vinculada a la enseñanza de la lengua extranjera y con la tecnología.</p>	Entrevistas semiestructuradas	<p>En diferentes escenarios (cafés, cubículo, etc.) se llevaron a cabo las entrevistas (3 un profesor, dos con una profesora y dos con otro profesor) semiestructuradas y se grabaron para su posterior análisis.</p> <p>Se llevó a cabo un abordaje hermenéutico</p>
9	Conocer si hubo alguna modificación en la	Entrevistas	Un año después de las

	práctica docente de los mismos tres profesores, en particular en el uso de las TICELE	semiestructuradas	primeras entrevistas, se llevaron a cabo otras tres, una con cada docente. También se grabaron para su posterior análisis. En escenarios parecidos a las primeras. Se llevó a cabo un abordaje hermenéutico
--	---	-------------------	---

Referencia: Tabla elaborada por el autor (2012).

5.1 ABORDAJE HERMENÉUTICO

En el área de las Ciencia Sociales, siendo más evidente la gran cantidad de variables que intervienen –lo cual no está excluido en las ciencias “duras” (“Se aíslan los objetos en un laboratorio. Se observan también parcialidades de un todo. El investigador además condiciona con su subjetividad lo que observa de un mismo objeto” (Nivón, 2011)- es difícil aplicar el Método ideado por Descartes, aunque se han hecho intentos con resultados interesantes pero restringidos al no considerar de manera holística la problemática a investigar.

Martínez (2006) dice que: “toda realidad, y más las realidades humanas, son poliédricas (tienen muchas caras) y sólo captamos, en un momento dado, algunas de ellas. El inculto tiene una captación muy pobre; la persona culta, una mucho más diversificada” y añade que: “El ser humano es superior a los animales, no por la riqueza de su información sensorial, ya que la mayoría de los animales poseen una agudeza visual, auditiva, olfativa, etc. muy superior a la del hombre, sino por su capacidad de **relacionar, interpretar y teorizar con esa información**”²⁹ (p. 126). Y añade que puede haber diversos problemas entrelazados que se aprecian hasta que avanza la investigación.

Martínez (2006) también escribe que

²⁹ Las negritas son mías.

No se trata, por consiguiente, del estudio de cualidades separadas o separables; se trata del estudio de un todo integrado que forma o constituye una unidad de análisis y que hace que algo sea lo que es: Una persona, una entidad étnica, social, empresarial, un producto determinado, etc.; aunque también se podrá estudiar una cualidad específica, siempre que se tengan en cuenta los nexos y relaciones que tiene con el todo, los cuales contribuyen a darle su significación propia (p. 128).

Como se puede apreciar, es sumamente importante considerar la multiplicidad de elementos que conforman a una problemática social, que se presenta en un contexto determinado. La aplicación del Método Cartesiano en estos casos restringe la riqueza de conocimiento que se puede obtener mediante una visión holística y la relación e interpretación para poder teorizar en una realidad diferente a la de origen euro centrista y que muchas veces se impone en nuestro contexto; existen proyectos de investigación que son rechazados por no cumplir con dichos cánones.

Para Crotty (en Zweek et al., 2008) la Hermenéutica es la ciencia de la interpretación y se ubica en el paradigma interpretativos. Según la Real Academia Española (2011) proviene del griego ἑρμηνευτικός (arte de interpretar) y desde el punto de vista filosófico, dice que: “En la filosofía de Hans-Georg Gadamer, teoría de la verdad y el método que expresa la universalización del fenómeno interpretativo desde la concreta y personal historicidad” (RALE, 2011, S/P).

Martínez (2006) apunta que

“en sentido amplio, éstos son los métodos que usa, consciente o inconscientemente, todo investigador y en todo momento, ya que la mente humana es, por su propia naturaleza, interpretativa, es decir, hermenéutica: trata de observar algo y buscarle significado. En sentido estricto, se aconseja utilizar las reglas y procedimientos de estos métodos cuando la información recogida (los datos) necesiten una continua hermenéutica [...]”

y concluye que: “son adecuados y aconsejables, siempre que los datos o las partes de un todo se presten a diferentes interpretaciones” (p. 135). Como se puede apreciar, el ser consciente de la capacidad humana para interpretar y el hacerlo con

rigor científico nos conduce a una mejor comprensión y entendimiento de un problema.

Por su parte Beuchot (2011) afirma que la hermenéutica es la disciplina de la interpretación y que trata de comprender textos –dicho de manera muy amplia-, al colocarlos en sus contextos respectivos y donde el intérprete los entiende, y los comprende frente a sus autores, sus contenidos y destinatarios. Y, habla de Gadamer al decir que éste universaliza la hermenéutica, estudia la tradición, la formación, lo clásico, la fusión de horizontes y la aplicación de la *phrónesis* aristotélica como modelo de interpretación. Mientras que Rorty (en Beuchot, 2011) dice que los textos no se interpretan, se usan; esto porque se leen subjetivamente y se acomodan a lo que es de interés para el lector. En realidad me parece que Rorty al hablar de leer los textos subjetivamente, está hablando también de interpretarlos puesto que se establece un diálogo con el pasado y presente del lector y el autor, y ello es lo que hace que amplíemos nuestra visión de la realidad.

El mismo Beuchot (2011) afirma que el autor es quien da el significado puesto que lector o intérprete dan un matiz subjetivo al descontextualizar para re contextualizar y llegar a la contextualización después de una labor elucidatoria y analítica, añadiéndole síntesis o comprensión. Y este mismo autor cita nuevamente a Gadamer para escribir que usamos la *phrónesis* para interpretar y que deliberamos sobre interpretaciones rivales de un texto para llegar así a un juicio interpretativo. Este filósofo está por una interpretación analógica es decir ni unívoca (un sentido único y verdadero) ni equívoca (cualquier interpretación es válida). Se inclina por algún punto intermedio donde si bien es cierto que la subjetividad está presente al interpretar, no se debe renunciar a construir con esfuerzo un reducto de objetividad, aunque ello parezca difícil. Se establece un diálogo crítico en la intersubjetividad.

Asimismo, Beuchot (2011) señala que existen preguntas interpretativas como son “¿qué significa este texto?, ¿qué quiere decir?, ¿a quién va dirigido?, ¿qué me dice a mí? y ¿qué me dice ahora?”.

El autor arriba citado también nos indica que en la actualidad y en nuestra sociedad se pretende que: “con un robusto conformismo, hay que asumir la globalización del liberalismo y cultivar las virtudes capitalistas, para que podamos vivir o convivir en

ese ambiente”. Pero que la sociedad como texto tiene la posibilidad de cambiar la realidad y “que la hermenéutica tiene que asumir ese reto.” (Beuchot, 2011, pp. 46-137)

Resalta en lo hasta aquí escrito, que la hermenéutica es la ciencia y/o arte de la interpretación; mediante la práctica y la reflexión se tiene un acercamiento muy interesante para la comprensión y para, en un momento dado, poder actuar sobre los problemas de nuestra realidad. Esta rama de la filosofía es particularmente útil para la comprensión de los problemas de las áreas de las ciencias sociales (lo cual no significa que las demás áreas del conocimiento no se sirvan de alguna manera de ella) puesto que hay una gran apertura de pensamiento, lo cual quita los rieles sobre los cuales “necesariamente” se debe transitar para obtener conocimiento y amplía la capacidad para entender y resolver los problemas.

Según Beuchot (2007) los diálogos se trabajan como textos, debido a la obra de Gadamer, y éstos, son más abiertos que el escrito puesto que la conversación no se sabe dónde va a parar. Y, en el aula se toman como un texto las prácticas del maestro y de los alumnos, sería un “texto conformado por acciones o conductas significativas.” Dice este mismo autor que la hermenéutica nos permite distinguir entre entender y comprender, puesto que en la práctica educativa muchas veces se entiende algo pero no se comprende su significado cabal ni su por qué, esto es más claro cuando hay más sentidos en lo que se trata de comprender; se examina en la relación de lo universal y lo particular. Asimismo, hace patente que trata de mantenerse en “cierta objetividad”, pero con una diversidad de grados de adecuación o aproximación al texto, puesto que: “Sin una aceptable noción de realidad y de verdad, lo que se enseñe al alumno, de cualquier nivel que sea, será algo vacío y desprovisto completamente de significado humano para su propia vida.” Y, cita a Gadamer quien entiende la palabra educación en dos sentidos, como transmisión y como contexto; al transmitirse el contenido de dicho contexto cultural en que vive el individuo, y al dialogar con su tradición, para lograr vivir en ella, incluso para su creatividad; “pues educar es educarse, como dice el propio Gadamer”. (Beuchot, 2007, pp. 1-13)

Es decir, un enfoque hermenéutico permite no solamente el entendimiento sino la comprensión de la situación educativa “leída” e interpretada como un texto.

Gadamer (en Zweek, 2008) enfatiza la importancia que tiene el diálogo entre el investigador y el texto, para la obtención de conocimiento y comprensión; sugiere que la comprensión sólo surge a través de la inmersión profunda en el texto, llevada a cabo mediante un proceso recurrente de lectura y de preguntar y responder sobre la información que se explora, en nuevas direcciones y posibles respuestas. Por otra parte, este mismo filósofo piensa que los investigadores traen consigo a la investigación su propias expectativas y significados a partir de su marco de referencia y experiencias pasadas, las cuales emergen en la interpretación hermenéutica e introduce para ello el término prejuicio, que describe los valores, experiencias o estructuras que “saltan” inmediatamente y de manera inevitable con todo el “colorido” del intérprete. Y, utiliza Gadamer la metáfora de Fusión de Horizontes para ilustrar cómo emergen los prejuicios con información desde otras perspectivas para crear nuevo entendimiento y nueva comprensión. El horizonte se refiere a un rango de visión desde una singularidad que puede ser ventajosa. Gadamer (en Zweek, 2008) sugiere que la interpretación de un fenómeno refleja la intersección de la visión del investigador (horizonte pasado) con la visión del texto (horizonte presente); esta comprensión conlleva la apropiación, el hacer propio lo que previamente era ajeno, el puente que se establece entre lo familiar y lo no familiar. Es decir, al darse la fusión de horizontes ocurre una nueva comprensión obtenida mediante la interpretación de los datos recolectados a lo largo del estudio, y que resulta en última instancia en una comprensión profunda de un proceso de aculturación.

Como se puede apreciar, la Hermenéutica, permite abordar entre otros, los “textos” relativos a la educación y brinda apertura para la investigación sin desdeñar del todo la objetividad como se desprende de los escritos de Beuchot (2007,2011), pero, a diferencia de otros enfoques, éstos se abordan de manera holística, de manera contextualizada, considerando la historicidad de todos los elementos y actores. Hay apertura para la creatividad y para la búsqueda de nuevas explicaciones y comprensión, en este caso se revela de gran utilidad al aplicar esta rama de la

filosofía a nuestro contexto particular buscando también posibles nuevas respuestas de acción.

5.2 Procedimiento

De manera general se presenta el procedimiento seguido para llegar a las entrevistas en profundidad y su posterior interpretación:

a) Se entrevistó libremente a cinco expertos en el área de las TICE (con licenciatura y en otros casos con maestría en diferentes áreas del conocimiento), quienes de buen grado accedieron: V. responsable del laboratorio multimedia del IFAL, (3 ocasiones); M. directora del centro de auto acceso CELE, y L. jefa del área de apoyo informático para el CELE, CU (una ocasión); A. profesor del módulo de TIC del curso de formación de profesores del CELE (una ocasión); J. autor y responsable de un curso de CL Francés en línea del CELE (una ocasión).

b) A partir de estas entrevistas se definieron algunas preguntas que conformaron la guía (las conversaciones trataron de ser llevadas a cabo de manera semiestructurada para permitir la libre expresión de los profesores) para posteriormente entrevistar a los profesores clave del CLE Aragón.

c) Instrumento: Se elaboraron preguntas – guía ANEXO 1.

d) Sujetos: se consultaron los 70 expedientes (no están digitalizados) de los profesores del CLE Aragón para poder seleccionar a tres profesores clave (**criterios de selección:** la profesora joven y que por la edad se esperaba que estuviese familiarizada en alguna medida con las TICE, recién egresada y de nuevo ingreso a Aragón, con licenciatura en Letras Italianas, este idioma es en número de estudiantes el tercero, muy cercano al Francés que es el segundo; un profesor que se encuentra en el rango de mediana edad, estudió otra carrera diferente a alguna relacionada con la enseñanza de Lengua extranjera, imparte inglés que es la lengua con mayor número de alumnos, y que se sabe le gusta el trabajo con las TICE, lleva trabajando en Aragón alrededor de 15 años; un tercer profesor, de edad superior a la madurez, imparte inglés, lleva trabajando en Aragón 30 años, estudió letras inglesas y una maestría en pedagogía y se sabe que recientemente ha incursionado en el

campo de las TICE para su práctica profesional. Estos profesores aportaron información valiosa desde sus perspectivas aparentemente divergentes en cuanto a su pasado pero que convergen en la enseñanza de LE, para dar respuesta a las interrogantes de la investigación.

e) Primera etapa: dos entrevistas -duración aproximada de una hora cada entrevista- con cada profesor y tres con un profesor que ha trabajado intensamente con las TICE.

f) Segunda etapa: se organizó la información recabada en las primeras entrevistas, mediante cuadros. Y, un año después, se llevó a cabo una nueva entrevista con los mismos profesores con el propósito de conocer si la reflexión derivada de las primeras entrevistas habían conllevado alguna modificación en su perspectiva y práctica docente, en particular en lo relativo a las TICELE.

g) Se contrastó la información con la reportada en la literatura.

h) Se procedió al análisis e interpretación de los datos

5.3 ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS:

Figura 21. Formación académica de los profesores entrevistados.

FORMACIÓN ACADÉMICA (PANORAMA)		
NOMBRE (FICTICIO)		
FEDERICO (39 años)	FELICIANO (65 años)	ELOÍSA (27 años)
Carrera: Literatura dramática (trunca); licenciado en Administración, maestro en Administración. Auto capacitación en TICE (nivel: diseño auto gestionado de ambientes virtuales).	Carrera: Filosofía (trunca); licenciado en Letras Inglesas; maestro en Enseñanza Superiora. Auto capacitación en TICE (nivel: apoyo a la enseñanza tipo expositivo)	Carrera: Contaduría (trunca); licenciada en Letras Italianas. Auto capacitación en TICE (nivel: apoyo a la enseñanza tipo expositivo e incursión en enseñanza y alfabetización digital de los alumnos)
Idioma Extranjero: Teachers en Inglés; diploma de la UNAM profesor de Inglés; nivel avanzado en Francés.	Idioma Extranjero: licenciatura en Letras Inglesas.	Idioma Extranjero: licenciatura en Letras Italianas. Beca de un meses en Italia (perfeccionamiento del idioma)
Trabajo: Sobrecargo, administrador en una empresa, Profesor de Inglés en FES Aragón (15 años).	Trabajo: Profesor de Inglés en FES Aragón (casi 30 años).	Trabajo: programadora de Animación. Profesora de Italiano en FES Aragón (5 años).

5.3.1 CASO 1. FEDERICO, “FUE UNA CUESTIÓN UN POCO AZAROSA”:

Trayectoria, formación académica: Federico narra que pasó su infancia en un ambiente favorable para el aprendizaje de los idiomas extranjeros, a pesar de haber vivido su niñez en una colonia de clase media baja; dice que su padre fue cantante de ópera frustrado y que terminó como burócrata (“[...]en Filosofía pero como te digo mi papá, por cierto él había sido en juventud cantante de ópera [...] él se frustró mucho porque terminó haciendo un trabajo de empleado burócrata ... entonces tomé administración porque además se me hacía fácil [...]”) Comenta que fue enviado al kínder y primaria donde el inglés estaba presente y en su escuela secundaria oficial, interaccionó con “gringos” que venían de intercambio gracias a un programa apoyado por la directora del plantel de quién guarda un buen recuerdo; desafortunadamente cuando a él le tocaba viajar a EU el programa ya no estaba vigente (“sí [...] tenía en

aquél momento un programa de intercambio, un año venían los gringos y un año iban los mexicanos a Wisconsin, [...] se ponía bien.”). Habla de que cursó el CCH y que se le han facilitado los idiomas. Realiza diversos estudios como música, teatro, administración, siendo esta última carrera la única que concluye y realiza una maestría en la misma. Comenta que le ha agradado mucho la tecnología por las posibilidades que ofrece.

Primer contacto con la lengua extranjera: Federico dice que en su adolescencia estudió el idioma inglés en las escuelas donde asistió y, que convivió con alumnos de intercambio, “gringos”, además, asistió con alguna regularidad a la casa de una familia norteamericana donde su convivencia en dicho contexto le facilitó la práctica del idioma. Estudió en el Instituto Anglo Mexicano de Relaciones Exteriores de manera formal el idioma inglés e ingresó a un programa de formación de profesores para dicho idioma (“Exacto [...] yo jamás pensé que en alguna vez me dedicaría a enseñar.”). Asimismo un poco más adelante ingresó al Instituto Francés para América Latina y logró un nivel avanzado del idioma francés. Estos saberes y habilidades le permitieron obtener trabajo como sobrecargo y realizar lo que no pudo en la escuela secundaria que era el viajar al extranjero; aquí es donde puede aplicar sus conocimientos de inglés y francés en situaciones reales (“[...] tenía diecinueve años cuando comencé a trabajar como sobrecargo de aviación en Aeroméxico y bueno de hecho la clave para entrar fue los idiomas [...]). Federico destaca que cuando convivió con los “gringos” y en la escuela de traductores, aprendió la disciplina “neurótica gringa” por el trabajo, pero que ello le facilitó el desempeño en diferentes ámbitos hasta que optó por ser profesor de inglés y continuar capacitándose por sí mismo en la didáctica de la enseñanza del idioma (“... mi formación como maestro la hice en Aragón [...]). Dice, asimismo haber admirado profesores en la escuela secundaria, y en los institutos donde estudió idiomas, de quienes también guarda gratos recuerdos, como sus nombres.

Primer contacto con la Tecnología: Federico narra que su contacto con la tecnología lo llevó a cabo en el ámbito laboral (en el área administrativa), donde le

exigieron resultados con computadoras, programas y su enseñanza (“[...] jamás he tomado un curso de computación [...] me enviaban a dar cursos y no les interesaba si sabía o no utilizar las máquinas si lo lograba bien y si no *ciao* (sic) [...]), independientemente de si contaba con los conocimientos necesarios o no en el área informática. Dice que ingresó a trabajar en Aragón por algún letrado que vio solicitando profesores de inglés, de donde salió por reunirse con maestros “indeseables”; trabajó como sobrecargo pero que es liquidado por la compañía aérea junto con otros muchos trabajadores y en ese momento es invitado por el nuevo coordinador del CLE Aragón a continuar impartiendo clases de inglés. Reporta que en ese momento le interesó la aplicación de las computadoras a la enseñanza de lenguas extranjeras (Incipiente [...] la lectura [...] he estado tomando cursos en línea [...] tomé el diplomado en línea de D. [...] me di cuenta que no estamos tan mal. [...] estaba pensando en un curso de e-learning [...] o más bien de b-learning”).

Experiencias docentes vinculadas con TICELE: Federico narra que hoy día labora en el CLE Aragón impartiendo clases de inglés como profesor de tiempo completo (aunque no de carrera) y que está constantemente capacitándose por su cuenta y desarrollando proyectos donde combina sus conocimientos de inglés, didáctica y de TICE. Al hablar, lo hace con naturalidad de Web Quest, Blog, contextualización, aprendizaje por competencias, etc. (“Ah claro, al construir este, este Web Quest [...] se trata de tomar información, procesarla y crear con ella algo [...] al final van a tener que hacer Wikis [...] van a tener que construir, colectivamente”). Dice reconocer el riesgo que hay en el dejarse deslumbrar por la tecnología ya que lo relevante es la interacción entre profesor, alumno y lo que se haga con los recursos tecnológicos (“No necesariamente son mejores, son distintos [...] se trata de otro tipo de relaciones dialécticas que no es bidireccional alumno profesor, sino con los otros participantes e incluso otros profesores [...]). Reporta que este ambiente es diferente, no necesariamente mejor, aunque más adelante habló de obtener mejores resultados comparados con grupos tradicionales. Asimismo, dice Federico, que le es más fácil utilizar las TICE con los cursos de Comprensión de Lectura donde luego pasa a la etapa de su análisis y de trabajo colaborativo utilizando plataformas digitales para

que los alumnos lleven a cabo diversas actividades. Comenta que ha auxiliado a dos profesoras a diseñar e implementar cursos de comprensión de lectura uno para el idioma inglés y otro para italiano. Explica que le llama la atención que de parte de los estudiantes, algunos arguyen aún razones de tipo sociopolítico para no utilizar las TIC, ante lo cual Federico les dice que ellos deciden si aprovechan o no dichos recursos.

Federico es de la opinión que los profesores deberían cambiar su actitud ante las TICE, (“[...] no solamente en lo tocante a su uso únicamente como proyector o para localizar algún documento, si no como recursos que posibilitan otra relación de enseñanza aprendizaje [...] en algunos casos era motivo de orgullo ser analfabeta digital entre los maestros [...] a mí me parece que un maestro universitario debe estar siempre aprendiendo [...]). Arguye que hay flojera y resistencia al cambio, aunque más adelante en la entrevista final dice que quizás no tuvieron las mismas oportunidades que él, quien tiene una maestría en administración y a futuro tiene la intención de cursar un doctorado teniendo como eje de su investigación las TICE. Verbaliza que piensa que, entre los profesores de lenguas extranjeras, en general hay serias deficiencias en lo tocante al idioma (saberes) a enseñar además de considerar que la práctica que ejercen es muchas veces como aprendieron (“Le acabas de pegar a un punto tremendo [...] tengo bastantes años enseñando [...] descubrir la concepción de los maestros, que es aprender una lengua extranjera ... se reduce a aprender las reglas gramaticales [...] gente de letras, de licenciatura, gente de todo [...]”) hace varios años y, que hay un desfase entre lo que se enseña y lo que se evalúa y cómo se evalúa; que son cosas diferentes.

Expresa que en Acatlán hay una apertura y apoyo total ante las TICE y que en Aragón “la burocracia dificulta” en vez de facilitar.

Dice estar convencido de que el profesor es parte fundamental en la labor docente puesto que transmite valores y cierta “mística” de trabajo (“[...] finalmente los maestros somos transmisores de valores, actitudes, etc. hay maestros que tienen actitudes tecnofóbicas [...] aún sin quererlo”), a sus alumnos, pero insiste en que debe ser de manera crítica y no como repetidor de modelos que él vivenció (“Abismal [...] el énfasis está puesto en otras cosas, no en la ortografía o la gramática, [...] sino

en el trabajar con ideas [...] llego con materiales publicados recientemente en Internet, me da pena los materiales que tenemos para trabajar desde hace muchos años [...].”)

Narra que prefiere en lo relativo a las TICE un modelo mixto (presencial y a distancia), donde el profesor esté presente pero deje también en libertad a los alumnos para trabajar hasta cierto punto a su ritmo empleando las TICE. Puesto que hay que cumplir con calendarios escolares. Evalúa a sus estudiantes principalmente a partir de los exámenes departamentales determinados por la institución, pero le da una ponderación de 60/40% al trabajo realizado mediante las TICELE

Un año después: Federico reporta continuar realizando implementación de exámenes en línea y los cursos b-learning pero, en su búsqueda constante, ahora trabaja con los objetos de aprendizaje (OAS), junto con los alumnos. Menciona que fuera de sus horarios en la FES, dedica alrededor de 20 horas semanales a dicho trabajo. Además de que ha continuado trabajado con dos profesoras para la implementación de cursos en línea en el área de inglés y en italiano. Dice que los problemas de carácter logístico continúan en Aragón y recursos fundamentales como el funcionamiento del servidor es inadecuado para los propósitos del trabajo de los cursos b-learning puesto que no funcionaba los fines de semana o por la noche, es decir, los estudiantes no podían acceder al sitio para trabajar en los momentos que por la naturaleza de los mismos debería ser factible hacerlo y que forma parte de las ventajas de inscribirse oficialmente a dicha modalidad. Federico añade que estos obstáculos de tipo administrativo para un mejor desempeño en cuanto a la implementación de las TICELE, el profesor debe en buena medida resolverlos por su cuenta y que hay desconocimiento por parte de algunas autoridades de lo que implica trabajar “en línea”.

El CELE de la UNAM realizó 5 programas sobre TICELE, transmitidos por canal 22, (en la actualidad están disponibles en línea en la página del CELE) pero en su momento no hubo la difusión deseada dentro de la comunidad. Federico tuvo noticia de ellos al estar cercano al ámbito mencionado, pero no se informó pertinentemente en Aragón, situación confirmada por otros profesores, esto pudiese deberse a

situaciones administrativas pero Federico hace notar algo que es común oír de parte de la comunidad en general, en las diversas dependencias de esta universidad y es el hecho que existen “ámbitos” más o menos cerrados en la universidad; se habla de que hay una “élite” puesto que dentro de la misma UNAM existen instituciones que cuentan con mayores apoyos para el trabajo y desarrollo de proyectos académicos. Federico narra que continúa viendo cierta apatía entre los profesores y en algunos casos, aunque haya la voluntad por hacer las cosas, por motivaciones diversas, no logran un desempeño adecuado. Considera que el uso de algunos recursos lo podrían aprender los profesores por su cuenta, por ejemplo menciona que le solicitan que les enseñe a trabajar con la plataforma Moodle, pero dice que lo pueden hacer por cuenta propia. Habla de que es multifactorial el que los profesores no se integren de manera más comprometida con las TICELE (“[...] abandonar la idea de que la producción oral son nada más las transacciones [...] no es transaccional sino interaccional y lograr este nivel interaccional involucra todos esos aspectos de los que platicábamos, aspectos pragmáticos, aspectos paralingüísticos, aspectos sociolingüísticos,[...] es la creatividad del maestro lo que ayuda a diseñar actividades [...] aunque tal vez no hay que culparles ya que no han tenido la exposición al idioma que la vida nos dio a otros [...], puesto que mientras el trabajo se pueda hacer con los recursos ya conocidos como son pizarrón, libros, discos compactos y “grabadora”, no hay motivos para cambiar, incluso si ello pudiese repercutir en la facilitación de la labor docente”). Federico dice tener aún la intención de cursar un doctorado en el área de las TICELE., Manifiesta que la docencia es su proyecto de vida laboral y que le satisface mucho dicho trabajo. Por otra parte que factible que en un futuro cercano lleve a cabo capacitación para un número mayor de profesores Este profesor considera que algunos incentivos de parte de la institución podría “mejorar la brecha digital” y avizora que otras generaciones de profesores tendrán otra perspectiva respecto de las TICELE, (“[...] además de que los alumnos estarán más familiarizados con dichos recursos y tipos de cursos a pesar de que es mucho trabajo inicial además para ellos ya va a ser más familiar el uso de esas tecnologías y día con día lo van a necesitar más”).

Una interpretación

Eje 1. Desde mi perspectiva y con base en el dialogo establecido con Federico en las entrevistas entiendo que es alguien para quien la formación académica de tipo autodidacta es muy importante; asimismo que considera a las TICE como un recurso valioso estando bien integradas en la labor docente, de manera reflexiva, organizada y sistematizada. Para llegar a ese momento, la capacitación y Formación (es decir su historicidad y consciencia sobre ella) del profesor le han permitido la generación del conocimiento en dicho campo. Ahora bien destacan los siguientes puntos, de acuerdo con los ejes que se consideraron para la elaboración de este trabajo:

Eje 1.

Algo que se manifiesta en Federico es el recuerdo y admiración por algunos de sus profesores; si bien es cierto que su intención no era ser profesor de inglés; es muy factible que dicha admiración haya contribuido a tomar la decisión, después de haber incursionado en varias áreas del conocimiento; además de situaciones concretas como la incertidumbre laboral.

No se le preguntó directamente pero se puede comprender que el enfoque humanista lo consolidase en la UAM puesto que es una escuela donde predomina esa visión del mundo; ha vivenciado dos enfoques de interactuar con la realidad, el que pone en primer lugar al ser humano y el que da la primicia al gran capital. Después de trabajar para la iniciativa privada se decide por la academia e inicia su capacitación y actualización. Toma cursos de didáctica, se documenta con más profundidad y trata de hacer cambios en la forma de evaluar pero se topa con el rechazo de los colegas quienes consideran que se está trabajando de manera adecuada.

El haber aprehendido los saberes necesarios sobre la materia a enseñar resultó fundamental. En particular en el área de idiomas extranjeros no es únicamente el aprender estructuras, vocabulario y pronunciación, se trata de una comprensión en la medida de lo posible del otro, de otra manera de pensar, de contextos muchas veces muy diferentes (tradiciones, costumbres, proxemia, etc.). Es por ello que Beacco (2012) habla de que el mejor profesor de lengua extranjera es quien ha pasado por el

proceso de aprendizaje de la lengua a enseñar; puede entender mejor la problemática de los estudiantes puesto que el la vivenció. Es recomendable que el profesor haya estado en el contexto del idioma a aprender puesto que este hecho le permite vivir como parte de su Formación, y formación académica la experiencia real de encontrarse en un contexto donde la comunicación se lleva a cabo de manera diferente. Esto no significa que un profesor que no haya viajado no pueda contar con una formación académica sólida y realizar un muy buen trabajo, para ello se requiere de estudio constante y un acercamiento a contextos de la lengua a enseñar. No sería posible hacerse del habitus del otro medio social, pero se le pudiera entender mejor. Federico viajó al extranjero y comenta que en un principio (como nos sucedió a varios, a pesar de tener un dominio del idioma adecuado, no entendíamos muchas situaciones). Es probable que cierta dificultad para apropiarse del idioma del otro, por las razones mencionadas, y por la falta de licenciaturas en la enseñanza de idiomas haya favorecido el que dicho profesor sea visto como de segunda y que las deficiencias en su formación académica hayan contribuido a la imagen que se tiene de él. Es común oír decir que se prefiere estudiar el idioma con un profesor nativo hablante.

La práctica pedagógica se ve influida fuertemente por cómo la vivenció el profesor como estudiante, pero la revisión y análisis y diálogo consigo mismo es importante para reducir posibles deficiencias (“[...] iba también a estudiar teatro a Filosofía [...] mis habilidades autodidactas no estaban muy desarrolladas”). Federico seguramente creció en un ambiente favorable para el estudio puesto que incursionó en diferentes áreas (incluida la música), y tiene plena conciencia de que en general los profesores enseñan como aprendieron, pero, también le parece relevante que el profesor pueda acercarse a nuevas tendencias, es decir que se actualice y que valore la posible implementación de nuevas estrategias. Con respecto a este punto es cierto que como se ha comentado en otro momento de este trabajo, es más fácil y cómodo repetir los estilos de enseñanza aprendidos y practicados; pero incluso aquí también puede ser que algunos profesores consideren que están al día porque están cambiando de “método” (manual) constantemente, incluso con frecuencia se oye decir en algunas juntas del área, que el “método” ya no funciona y que hay que

actualizarse, como si el manual empleado fuese el responsable de los resultados. Desde hace mucho se sabe que quien tiene la necesidad (motivación muy concreta) de aprender un idioma por alguna razón muy específica, lo va a lograr en menor o mayor medida independientemente de la “metodología” del profesor. Desde luego que esto no significa que deba dejarse de lado la investigación al respecto y sobre diversas alternativas para diferentes contextos; lo relevante es que la relación enseñante - aprendiente sea el eje del aprendizaje y no los dictados de la moda. Las TICELE son una alternativa interesante y muy valiosa en cuanto al diálogo con otras realidades, e incluso en un futuro cercano serán parte de la cotidianeidad de la clase de lengua extranjera; pero no podría decirse que fuesen la solución a la adquisición de otro idioma.

Ahora bien, muchas veces se llega a ser profesor de idioma o seguramente de otra materia en la Universidad, de manera azarosa. Me parece que esto contrasta con las familias de profesores de educación primaria y secundaria donde hay una especie de tradición familiar por la docencia y la seguridad económica que implicaba (“sales con plaza y si quieres estudiar otra cosa, pues ya tienes una carrera”). Sería interesante saber quiénes son profesores de idioma porque lo pensaron como trayectoria profesional desde un principio. Antes de las licenciaturas si alguien tenía la intención de abrazar tal profesión lo hacía a partir de la Escuela Normal Superior para nivel secundaria, o bien cursaban el “teachers” o algún otro diplomado en alguna institución privada dependiente de alguna embajada o bien licenciados en letras, pero eran y son insuficientes, además de que no cursan estudios propiamente en enseñanza de la lengua, por ello se certifican varios profesores contando con el bachillerato como mínimo y certificación en el dominio del idioma así como en su didáctica. En Aragón también, casi la totalidad de profesores cuentan con alguna licenciatura aunque no en el área de la enseñanza de idioma extranjero, es probable que profesores como Federico hayan encontrado satisfacción en la docencia; otros cierta comodidad, en algunos casos la demanda de personal con el dominio del idioma en particular del inglés “invita” a la docencia. Es probable que en algunos casos haya más demanda y posibilidades laborales como profesor de idioma que para ejercer alguna otra profesión que no esté de “moda”. He tenido noticia de

algunos profesores que ejercen también la otra profesión, por ejemplo un abogado que por las tardes trabaja en un despacho.

Regresando a la idea de falta de “preparación”, incluso entre los mismos profesores de idioma, lo cual quizás pueda tener cierto fundamento en algunos o varios casos, y ello contribuya a verse y ser visto como de segunda en Aragón. En términos generales se cuenta con un dominio suficiente del idioma puesto que se ha sido certificado en el mismo aunque se dan casos como en todas las profesiones en los que se encuentra gente enseñando con conocimientos elementales. Por otra parte, algo que se maneja a nivel popular es si se cuenta con un porcentaje determinado del idioma, dudo que el español se “posea en un 100%” puesto que ese tipo de valoración es totalmente relativa. El Marco Común pretende medir las competencias para hacer algo con el idioma pero mediante escalas ordinales y para la enseñanza del idioma se recomienda el lograr la etapa previa a la de nativo hablante o bien esta última. El aprendizaje de un idioma es muy complejo e intervienen diversas habilidades incluso se habla de las interculturales, es por ello que lograr un dominio “perfecto” sería una utopía. Ahora bien esto no significa que día con día se logren avances mediante la lectura, el escuchar la radio, las TIC, etc. y, que aquellos profesores con conocimientos elementales cada día sean menos.

Federico, tomando como punto de partida sus propios conocimientos puede contrastar su práctica con la de otros profesores, aunque éstos estén cumpliendo satisfactoriamente con su labor. Aunque quizás éstos no estén haciendo mucho esfuerzo por acercarse a nuevas alternativas que pudieran ser de interés para profesores y estudiantes.

La Formación, en el sentido gadameriano, permite la comprensión del sujeto, en este caso del profesor, no como resultado de la academia, más bien de toda una trayectoria dialogal con su entorno desde que se es pequeño y donde, desde luego, la línea de vida escolar juega un papel fundamental. Federico ha continuado investigando y enriqueciendo su práctica docente en una trayectoria que le es satisfactoria y que si bien encuentra dificultades, él se mantiene de una u otra manera trabajando en sus proyectos. Su interacción con un contexto favorable para los idiomas como el que su padre haya sido cantante de ópera donde se requiere un

conocimiento suficiente de varios idiomas, el que haya contado con profesores de idioma que fueron admirados por él, la práctica del inglés desde temprana edad, la adolescencia en la secundaria y en casa de una familia “gringa”, su acercamiento al francés, que dicho sea de paso se sabe que cuando se ha adquirido un idioma extranjero la adquisición de otros presenta menos dificultades, su experiencia en un contexto real de uso de los idiomas como su trabajo de sobrecargo y el viajar a diversos países donde se requieren dichos idiomas. Seguramente se le facilitó, al ya poseer una lengua extranjera, la adquisición de otra; y por su cuenta desarrolló habilidades para su enseñanza, por ejemplo habla de construcción social con mucho convencimiento. Por otra parte el haber cursado la licenciatura en la UAM, institución donde por tradición predomina la práctica en el contexto y se pretende que la comunidad se vea beneficiada, seguramente le brindó cierto enfoque humanista el cual manifiesta al emplear las TICELE (“Sí, [...] la parte maravillosa de esta actividad es que aprenden investigando, lo que construyen es producto de lo que están investigando [...] me parece muy importante es el aspecto social, esta construcción social del conocimiento [...]). Como se ha mencionado en capítulos previos, diversos filósofos consideran que la parte central es el ser humano y no las máquinas ya que éstos las crean a partir de valores, creencias, prejuicios, intereses de cierto grupo con la capacidad económica, etc. y, proponen que todos vigilemos el que no se pierda de vista ese eje que es el bien común.

Eje 2.

Federico estuvo en contacto desde pequeño de una u otra forma con el idioma inglés; el diálogo que estableció principalmente con sus profesores y su admiración por ellos y con una familia “gringa” como él lo narra, le permitió ingresar a ese contexto lingüístico. Es sabido que una buena adquisición de otro idioma se ve favorecido por la estancia en el país y la motivación para ello ([...] interés por los viajes porque los que iban regresaban hablando maravillas [...] luego, y entonces se me hacía muy interesante [...] habían conocido cosas [...] fue muy atractivo probablemente pues sí era motivante [...]). Para este profesor fue un poco como estar en EU; y posteriormente realizó su meta de viajar. La frustración de no haber

logrado en su adolescencia tal propósito probablemente lo impulsó con más ahínco a lograrlo.

Es probable que para muchos estudiantes sean las TIC(ELE) un primer contacto con algún idioma extranjero en un contexto real, (sujeto – máquina – alteridad); entendido el diálogo con esa otra como una relación mediada por la máquina. En otras palabras estas tecnologías pueden auxiliar a lograr una reducción en esa brecha que es la de viajar para interaccionar. Entonces, ¿para qué se estudia otro idioma si no se va a viajar? El idioma permite el ingreso a otras conceptualizaciones, a otras culturas y tradiciones, que van más allá de la realidad inmediata, al interactuar con textos (en sentido amplio) e incluso, por contraste, lograr una mejor comprensión de nuestra propia realidad. Puede tratarse de documentos o bien con sujetos de otras latitudes. Como lo narra Federico para decidirse por la docencia, también seguramente los primeros contactos con otra lengua, fuera del ambiente escolar, sean azarosos, y la necesidad de ese acercamiento también lo sea. Desde luego que son relevantes los estudios realizados en otros países o bien la lectura e interpretación de información técnica propia del área de estudio o el intercambio directo con investigadores de otros países, pero generalmente es relativamente un número reducido de estudiantes quienes acceden a ello de manera consciente de la importancia que puede ello puede tener.

Eje 3.

La motivación para el cambio muchas ocasiones nace de una necesidad; Federico por necesidades laborales propias a sus primeros trabajos (“eso de la tecnología que se me ha dado [...] para optimizar recursos se utilizó Excel [...]). Un buen número de profesores de idiomas, probablemente incursionaron en las TIC(E) por obligación administrativa e incluso por invitación de las editoriales que imparten cursos al respecto; sería deseable que pudiesen ver estas tecnologías como una primera puerta de acceso a esas otras realidades desde una perspectiva crítica y no como generalmente sucede por “facilitar” el trabajo al tenerse la “receta” para la enseñanza de gramática o vocabulario (“Le acabas de pegar a un punto tremendo [...] tengo bastantes años enseñando ... descubrir la concepción de los maestros, que es

aprender una lengua extranjera [...] se reduce a aprender las reglas gramaticales [...] gente de letras, de licenciatura, gente de todo [...]”). Es más, como instituciones o como cuerpos colegiados se seleccionan los manuales hoy día con base en la facilidad de uso y un criterio que se hace “inevitable” es precisamente el que cuenten con recursos en Internet y la digitalización pues esto facilita incluso su transporte. La relación dialogal que se establece no debe perderse de vista si bien desde la perspectiva gadameriana es profesor alumno, aquí se pueden establecer otro tipo de interacciones valiosas (“No necesariamente son mejores, son distintos [...] se trata de otro tipo de relaciones dialécticas que no es bidireccional alumno profesor, sino con los otros participantes e incluso otros profesores [...]”). También en lo tocante a tiempo y distancia.

El papel del profesor es fundamental; así como su capacitación en el área (idioma y TICELE). Esto corresponde con lo reportado en la literatura revisada, donde se menciona que a pesar de que se hayan creado programas muy buenos que pueden ser trabajados exclusivamente por los estudiantes, hay un alto índice de deserción. Los cursos mixtos ofrecen mejores posibilidades de conclusión al contar ya sea de manera presencial o bien en línea con un profesor que resuelva dudas y brinde apoyo incluso “emocional”.

Por lo cual, haciendo extensiva la idea de que el profesor que ha aprendido como lengua extranjera el idioma a enseñar tiene alguna ventaja sobre el nativo hablante, también se puede decir que el profesor que ha vivenciado el aprendizaje mediante las TICELE puede comprender mejor a sus alumnos.

Hay desconcierto ante el cambio tanto en la práctica pedagógica como en el uso de las TICELE, por parte de varios profesores a decir de Federico (“[...] en algunos casos era motivo de orgullo ser analfabeta digital entre los maestros [...] a mí me parece que un maestro universitario debe estar siempre aprendiendo [...]”). La interpelación por lo nuevo genera incomodidad, tiene que darse un proceso de asimilación y reacomodo; por ejemplo en el modelo alostérico, esta incomodidad reconocida como parte del proceso del aprendizaje puede ser un motor para dilucidar soluciones que en otro momento puedan generar nuevas dudas y “angustia”. Sería importante que los profesores reconocieran esta interpelación en este caso de parte

de las TICELE y mediante la capacitación pudiesen lograr otras habilidades y en un momento dado ellos mismos generar sus propias estrategias de aprovechamiento de los recursos en conjunto con los estudiantes. Si bien es cierto que Federico ha enfrentado diversas problemáticas las cuales ha afrontado, hoy día está generando alternativas mediante las TICELE acordes con las posibilidades de la FES Aragón. Por otra parte, como se ha mencionado en el trabajo presente, diversos organismos internacionales promueven el uso de las TICE. Por lo tanto, el docente se ve interpelado por esta realidad; por otra parte la enseñanza llamada tradicional también cuenta con estudiantes que la prefieren y no por eso su desempeño académico es deficiente. La perspectiva accional no rechaza nada con lo que hasta el momento se cuenta, habla de que en un momento determinado, dependiendo del momento y recursos, cualquier elemento didáctico y pedagógico puede ser de utilidad para lograr el aprendizaje de una lengua extranjera.

Eje 4.

Se requiere de capacitar y mostrar a los profesores de idiomas las bondades de las TICELE así como sus riesgos. Según el punto de vista de Federico los profesores tienen, en general, una actitud poco favorable ante la tecnología aunque en un momento dado a partir del diálogo reconoce que no han tenido las mismas posibilidades que tuvo él (“[...] es el miedo, que no sabían, al cambio y no al cambio, a lo que le cambio genera [...] cuando el cambio amenaza su estado de confort es cuando no están de acuerdo [...]”; “los apuntes que llevaron hace veinte años los siguen repartiendo); “[...] aunque tal vez no hay que culparles ya que no han tenido la exposición al idioma que la vida nos dio a otros [...]”) . El diálogo como generador de reflexión se puede apreciar aquí. Además, algo que se desconoce e irrumpe en un momento dado de la historicidad del sujeto, crea disonancia como se mencionó previamente y, sería la comprensión en alguna medida de esa parte del “texto” llamado tecnología, el que en un momento dado pudiera acercar al profesor “tradicional” a otra manera de ejercer su práctica. Como menciona Puren (2006), ya citado, es común hablar de lo valorado que es un cocinero tradicional y el caso contrario es el del profesor tradicional. Es decir hay cierto rechazo para quien no está

“al día”. El profesor de lengua extranjera en la FES y probablemente en otros ámbitos suceda algo parecido, se ve presionado a cambiar su forma de enseñar generalmente por presiones de tipo comercial, como lo hacen la editoriales Por un lado, es muy cómodo el contar con un paquete de recursos listos para usarse de cierta manera, se evita el trabajo y tiempo de “pensar” qué hacer y con qué, pero por otro, dicho “kit” ha sido creado en otros países y responde a realidades de otros lugares. Además es común el que no se reflexione sobre las historias y personajes que se presentan en los manuales, el por qué tienen que presentarse determinados estereotipos de ciertas clases sociales de esos países.

Federico menciona que se puede llegar a pensar que las TICELE son la solución a todo, pero dice que hay que tener cuidado puesto que en realidad se trata de una interacción personal, mediada por las TICE. Aquí es donde se hace patente cómo el modelo “ropa” (yo le llamaría eu-edutecnología, es dice la tecnología acorde con las necesidades y posibilidades de los actores involucrados). En otras palabras, el docente, al acercarse a las TICELE podría hacerlo considerando los diversos elementos que inciden en su aplicación y no solamente su aplicación porque todo es “más fácil”. En la actualidad hay países que dotan de tabletas a los niños, lo cual redundaría en la accesibilidad a diversos recursos, (las compañías que las producen se benefician de manera muy importante al vender grandes cantidades de aparatos y software) pero es curioso que los estándares internacionales no mencionen la programación como elemento a considerar por parte de niños y docentes.

Existen problemas de orden burocrático para permitir el uso de las TICE. Incluso situaciones lógicas como el que un servidor permanezca encendido para los cursos a distancia. O bien la promoción de programas de televisión sobre las TICELE en el mismo Aragón siendo que pertenece a la UNAM. Esto pudiera ser reflejo de cómo es vista el área de las lenguas extranjeras en particular, pero en lo general se sabe que existen diversos problemas para que la información fluya entre los diversos departamentos que conforman una institución grande y compleja si bien hay que considerar que Aragón es la multidisciplinaria con menor presupuesto. Hoy día se le está dando impulso a los cursos a distancia semipresenciales puesto que representan un ahorro en diversos ámbitos, es por lo cual seguramente se

regularizarán situaciones de orden práctico. Ante la necesidad de brindar cobertura a un gran número de estudiantes y de reducir los índices de deserción se ha visto esta posibilidad como una alternativa y es muy factible que se le dé más impulso. Además, como se ha mencionado, esta sociedad requiere de sujetos multifuncionales, que puedan llevar a cabo diversas labores simultáneamente y buena parte del trabajo a realizar en el mundo laboral se lleva a cabo y se llevará, cada día más a distancia mediante estos recursos así como la llamada “capacitación en línea”. Las razones de orden económico son determinantes, lo que hoy puede ser visto como un gasto en diversos ambiente académicos, en otros lo están viendo como inversión.

Las diversas áreas académicas no pueden verse desligadas de un modelo económico que tiende a la llamada “globalización” donde es importante el estar en contacto con otras realidades, por lo cual las universidades se han visto en la necesidad ya no solamente adaptarse a la realidad económica del país si no también con el resto del mundo. Pareciera algo casual que se crearan las licenciaturas en enseñanza de idiomas precisamente hace alrededor de 30 años o un poco más, lo cual coincide con el surgimiento del modelo actual. Algo parecido sucede con las TICE donde el mercado sigue siendo dominado por grandes compañías.

Son precisamente los intereses de grandes grupos económicos como los petroleros quienes detentan el poder económico y marcan la pauta en tecnociencias. Ahora bien, se puede aspirar a ejercer presión sobre esa realidad y así procurar en la medida de lo posible el bien común como afirma Olivé (2006).

Dentro de la misma universidad, existen marcadas diferencias en lo respectivo a las TICELE y a los recursos materiales y de apoyo académico a disposición de los profesores y estudiantes. Ya lo menciona Becher (2001), el área académica está conformada por “tribus” y “territorios”, donde se forman grupos que se consideran merecedores de ciertos privilegios y establecen criterios para determinar la calidad o no de trabajos de investigación. Es común que las disciplinas “duras” publiquen más y sean más valoradas, mientras que las área “blandas”, como lenguas extranjeras, requieren de más tiempo para ser publicadas, y deban contar con una base documental mucho más extensa, además de no considerarse del mismo valor que el

de las otras áreas. Es relativamente frecuente que uno se entere por la información académica directa o bien incluso por los medios masivos, acerca de trabajos realizados en áreas “duras”, pero hasta el momento, no recuerdo algún investigador en el área de enseñanza de lenguas extranjeras que haya adquirido igual notoriedad. Son investigadores que conocemos por pertenecer al área y sus trabajos los leemos debido a ello.

Otro aspecto interesante es la diferencia que existe en investigación básica y aplicada en lo relativo a los países desarrollados o no, como es nuestro caso. Nuestros países producen principalmente investigación básica debido a la dificultad material para implementar la aplicada; muchos de esos trabajos se publican en inglés (si se quiere que tenga alguna resonancia internacional) y son aprovechados por los países desarrollados, vendiendo luego el producto de la investigación aplicada al llamado mundo “subdesarrollado”.

El apoyo que se brinda para la investigación o desarrollo del área de idiomas, no es uniforme, se esperaría que los centros de lenguas de la UNAM con menos recursos, recibieran un poco más de tal suerte que pudiese haber oportunidades similares para la docencia e investigación. Por ejemplo el CLE Aragón no cuenta con un edificio propio, los salones de clase son proporcionados por las distintas carreras con base en que no los utilizan en determinados momentos. Ahora imaginemos áreas de informática específicas para lenguas. Sí se cuenta con salas de cómputo, pero son para toda la escuela y se deben reservar y en algunos casos pagar una pequeña cuota para su uso. Hay dotación de grabadoras, pero varios profesores prefieren llevar la propia y, el Internet inalámbrico sólo funciona en la parte central de la escuela, por lo cual no se puede hacer uso de él en el salón, salvo que el profesor cuente con internet en su teléfono o algunos de los alumnos. Esto hace que dichos recursos no estén al alcance de una clase normal y esto es un factor que favorece la perspectiva de que no se puede trabajar con dichos recursos, y algunos profesores no incursionen con sus estudiantes en el ciberespacio con tal justificación. Otros los hacen dejando trabajo para la casa o esporádicamente llevan a sus estudiantes a alguna sala de cómputo. La gran mayoría se mantiene al margen de estas prácticas pedagógicas. Federico trabaja con un Blog donde sus alumnos “suben” sus trabajos

y comentan entre ellos y con el profesor, o bien mediante Web Quest pero desde sus domicilios (“Ahora trabajo las Web Quest y que los alumnos las socialicen en el blog [...]). Hoy día favorece la creación de Objetos de Aprendizaje los cuales son posibles y de hecho se han conceptualizado a partir de la digitalización de la información.

Es interesante el cómo existen perspectiva diametralmente opuestas, puesto que cada sujeto es diferente pero la búsqueda de la phrónesis o la analogía no es lo más común al parecer; mientras que algunos profesores consideran que se debería compartir los conocimientos, la perspectiva de Federico es que existen recursos en línea que pueden ser de utilidad para los profesores, pero que éstos, quieren que se les enseñe y no investigar (“Otros me dicen que les enseñe a utilizar el Moodle, pero cómo les voy a enseñar si eso lo tienen que hacer ellos además de que es un software que se consigue gratuitamente y que pueden trabajar ellos.”). Los profesores, tendrían una actitud similar a la de cuando eran estudiantes ya que se asumirían como actores pasivos en su aprendizaje.

Aquí se presenta una disyuntiva interesante puesto que existen profesores como Federico que por su historia personal tienen una actitud favorable y crítica ante lo nuevo y, tratan de capacitarse además de verificar en la práctica la teoría. Otros consideran que aquéllos que tienen los conocimientos deberían compartirlos, muchas ocasiones incluso casi como una obligación. Si bien es cierto que una actitud de generosidad con lo aprendido sería deseable, también la de búsqueda para la satisfacción de saberes que se pueden aprehender a través de diversos medios como son las propias TICE. Quizás un punto que pudiese satisfacer a todos fuese la existencia de profesores de carrera, quienes tienen la obligación de impartir clases a estudiantes, investigar, publicar, participar en congresos y capacitar profesores, siendo remunerado y reconocido el esfuerzo que han realizado por capacitarse. Esto implicaría la creación de un centro de investigación y docencia parecido al CELE de CU y que genera ingresos considerables.

Ahora bien, quizás Aragón por localizarse en otro tipo de comunidad, de clase media baja, no pudiese contar con el público que pagase por tales cursos.

Lo que se verifica aquí respecto de la teoría abordada previamente es que el contexto y los factores socioeconómicos son elementos condicionantes en el

desarrollo en mayor o menor medida de una institución. Salvo el caso de esfuerzos personales quienes a pesar de no recibir remuneraciones diferentes, se capacitan y llevan a cabo proyectos en beneficio de la comunidad de la FES Aragón.

Por otra parte, parece ser que Federico ha encontrado satisfacción en su profesión como profesor de idioma y en particular en la implementación de las TICELE puesto que cuando se lleva a cabo la entrevista un año después, ha continuado en su misma línea (“[...] que los grupos de alumnos, para que funcionen bien los cursos, requieren de retroalimentación, que les estás revisando sus trabajos que te envían, es mucho trabajo, los demás no se imaginan; le dedico alrededor de 20 horas semanales.”) y ha incorporado nuevos elementos como son los llamados Objetos de Aprendizaje. No ha iniciado el doctorado, pero sin ser profesor de carrera hace trabajo de investigación por su cuenta e imparte cursos al respecto a través de la Dirección General de Administración del Personal Académico (DGAPA), instancia que se encarga en toda la UNAM de los cursos de actualización.

Las nuevas generaciones de profesores y alumnos seguramente harán uso cada vez en mayor medida de las TICELE. Si bien pueden existir profesores que dictan la clase y piden exclusivamente memorizar a través de la repetición, hoy día es muy raro encontrarlos. Hay una presión socio-económica que conlleva una adaptación a los nuevos tiempos en el área de la enseñanza.

Las nuevas generaciones que van incorporándose poco a poco a la enseñanza de idiomas extranjeros, van contando con nuevos saberes respecto de la implementación de las TICELE, además de que los egresados de las licenciaturas cada día son más y hay una materia al respecto si bien es cierto es más para uso personal y no tanto su aplicación; pero, como ya se ha mencionado previamente existe la tendencia a enseñar como se ha aprendido. Esperamos que se incorporen materias donde se haga crítica y análisis de la enseñanza de las lenguas extranjeras de tal suerte que éstas se enseñen desde otra perspectiva más acorde con nuestra realidad y se permita a los profesores imaginar otras posibilidades y generar nuevas estrategias, teoría y de ser posible aplicación de la teoría, que en esta área afortunadamente no se requiere de grandes recursos y se puede hacer investigación

aplicada; como la hacen otros países y estudiosos que se han mencionado a lo largo de esta investigación.

Faltaría hablar de aspecto propagandístico de las TICELE por parte de las instituciones por ejemplo Acatlán donde se les ha dado impulso y capacitado profesores quienes también son remunerados de mejor manera considerablemente más alta cuando imparten cursos sabatinos donde se emplea la tecnología con mayor énfasis. Es el centro de lengua con mejores ingresos. Por otra parte, en los cursos normales existen profesores de carrera que llevan a cabo investigación y participan en la formación académica de profesores en la licenciatura. Dicho sea de paso este es el centro de lenguas más grande de América Latina.

En términos generales, un año después Federico continúa con la trayectoria que se ha trazado aunque dice haber incorporado elementos nuevos y tener proyectos en mente como el formar profesores compartiendo sus conocimientos. Ello hablaría del convencimiento de su autoformación y de tener muy claros sus objetivos académicos siendo su eje la tecnología.

5.3.2 CASO 2. FELICIANO, ¿DE QUÉ VIVE UN FILÓSOFO?:

Feliciano es profesor de inglés fundador de la FES Aragón y pertenece al grupo de edad mayor a 60 años, tiene fama de ser estricto pero un buen profesor, además de que otros colegas le reconocen que “a pesar” de la edad (lo cual ya es un cliché: el que los profesores mayores son resistentes al cambio), tiene inquietudes por aprender cosas nuevas.

Trayectoria, formación académica: Federico narra que cursó su trayectoria académica en escuelas oficiales y que su padre era controlador aéreo de quien seguramente recibió influencia en lo relativo al área de inglés, puesto que en dicha profesión se requiere de un dominio muy bueno del idioma y de claridad en la pronunciación puesto no debe haber confusiones, de lo cual depende la seguridad de los vuelos; esto, es muy factible que haya hecho resaltar en Feliciano la relevancia

de la pronunciación. Dice que en su juventud temprana sus intereses iban dirigidos hacia la filosofía, ciencia en la cual inició su estudio en la facultad de la UNAM, pero su familia le decía: “¿de qué vive un filósofo?”; al no ver Feliciano y su familia un panorama suficientemente claro desde el punto de vista económico, cambió de carrera y optó por el estudio de letras inglesas. Dice haber manifestado desde su juventud su interés por el estudio y al momento de cursar la carrera de letras inglesas se decidió por tomar el área de didáctica puesto que le agradaba el trabajo con personas, (no se quería dedicar a la traducción) en particular adultos (“El contacto con la gente y ya cuando me decidí que me quería dedicar a eso por interés propio aparte de la cosa práctica elegí la didáctica a este nivel universitario porque mi intención era trabajar con gente ya adulta [...]). Más adelante, en la FES Aragón cursó la maestría en Educación Superior. Un aspecto importante es que consideró que la demanda de profesores de inglés no se veía afectada por la edad (“[...] aquí en la docencia la edad queda atrás, entre mayor eres, más años tienes de experiencia [...]). Por el contrario se pensaba y se piensa muchas ocasiones que un profesor mayor es un profesor con experiencia y seriedad. Dice que desde joven meditaba sobre su posible trayectoria profesional, con la participación claro está de la familia y que ha ido logrando sus metas con base en el trabajo y dedicación al estudio.

En la actualidad dice estar satisfecho con la decisión tomada de dejar de lado la filosofía y haber estudiado letras inglesas puesto que dice que nunca le ha faltado trabajo e incluso en ocasiones no acepta algunas propuestas laborales por falta de tiempo; asimismo el cambio de carrera no le ha impedido continuar con su interés por la filosofía (cuyas búsquedas realiza en Internet), en particular por la hermenéutica, la cual dice (“le ha ayudado a esclarecer muchas dudas”).

Primer contacto con la lengua extranjera: Feliciano dice que fue por su padre que entró en contacto con el inglés y que desde que ingresó a letras inglesas, vio un buen panorama en el factor económico, pero que además encontró satisfacción en el trabajo con estudiantes universitarios (“aah te lo comento rápidamente mi papá fue controlador aéreo aquí del aeropuerto y en ese ambiente aah el inglés predomina [...])

por eso entré en contacto con el idioma y tomé gusto por el idioma, después de esa plática familiar”). Su aprendizaje del inglés lo hizo principalmente en la facultad y en la fechas más reciente se ha valido de las TIC para capacitarse y buscar material para sus alumnos. (“[...] sé el idioma, no al 100% pero con bastante buen nivel y el (sic), la cuestión práctica la cuestión monetaria porque no lo podemos echar a un lado, me llevó en primer lugar a la aplicación de la carrera, en la enseñanza, en la didáctica, es donde puedo poner en práctica todos mis intereses, inquietudes, por un lado del aspecto económico”; “[...] de formación [...] de Internet pues ahí tienes para [...]).

Primer contacto con la Tecnología: Dice Federico que en lo tocante a su relación con la tecnología le tocó el auge del conductismo que en ese momento era visto como la vanguardia ya que discos, grabadoras de cinta, proyector, era lo que estaba al alcance de la mano y lo “máximo” era contar con un laboratorio (“[...] uno es la tecnología instrumental, la tecnología conductista, el uso de laboratorios, el uso de grabadoras, el uso de diapositivas, [...] equipos, [...] el conductismo estaba en su apogeo, [...] había laboratorio, [...] grabadora, [...] fue en la carrera, había una materia [...]).

Comenta que él se inició en las TIC por la ansiedad causada por la necesidad de usarlas y el tener que depender de otros para hacer cosas muy sencillas como el “cargar” las calificaciones (“Sí, sí y para mí fue un reto [...] pero mi actitud fue de ansiedad por no saber usarla, por no saber pasar ni mis calificaciones, impotencia, por no saber cómo funciona [...] me creó un estado de ansiedad [...] a través de ensayo y error [...] dije no voy a hacer el ridículo [...] y me sentí totalmente a gusto conmigo mismo [...] y ahora ya nada me detiene [...]). Y comenta que los profesores carecen de capacitación en las TICELE y ello tiene como origen la flojera, apatía, etc. quienes teniendo a su alcance cursos sobre TIC no los toman puesto que no le ven aplicación práctica y se mantienen en una situación de confort desde hace varios años; que son pasivos ante los cambios puesto que podrían “prepararse” en la tecnología pero carecen de motivación (“Puede ser por falta de interés, por apatía, por temor al equipo, por no haber encontrado aah un uso práctico aah vivo, real, etc.

que les abra los ojos por decir, para seguir avanzando y explotar, a ver, qué hay para investigar, para ver”). Reporta que se ha percatado de que son muy pocos quienes hacen uso de las TIC con fines pedagógicos.

Narra que en la Internet se encuentran grandes recursos y que si se contase en la FES con computadoras en los salones se podría trabajar hasta un 100% del tiempo con ellas.

Experiencias docentes vinculadas con TICELE: Dice que en su práctica en Aragón continúa utilizando la grabadora dice que se “ha acabado 10”, haciendo referencia a que la escuela no cuenta con los recursos logísticos adecuados e incluso se ve en la necesidad de adquirir el equipo (el centro de lenguas CLE, cuenta con grabadoras y dos cañones, pero implica algunos trámites el poder utilizarlos; para hacer uso de alguna sala de cómputo se requiere elaborar un oficio por parte de la coordinación).

Narra sus clases de donde se desprende que se trata de “clases tradicionales” (esto no significa que sean deficientes, como ya se comentó los estudiantes dan buenas referencias de Feliciano, incluso si lo consideran algo estricto); su estilo es directivo y prefiere hacer él las búsquedas de materiales en Internet que considera adecuados puesto que así evita que los alumnos (“[...] pierdan el tiempo en la búsqueda”); dice pensar siempre en el estudiante como centro y teniendo en mente que el profesor sea “guía” (“[...] te repito es una búsqueda permanente porque es un universo de información que bueno [...] hay que discriminar la información pensando en los alumnos [...]”; “Ahí sería lo que se maneja en lingüística, el famoso facilitador [...] auxiliando a los alumnos para ver qué problemas surgen en la comunicación sobre todo en el uso del lenguaje [...] Entonces nada más sería orientar, asesorar, ayudar a los alumnos ¿no?”).

Considera como punto relevante que el idioma extranjero tenga sentido para los alumnos, que se aplique lo aprendido y está consciente que se transmiten actitudes personales respecto del aprendizaje; por ello es importante la reflexión sobre cómo aprendió el profesor puesto que es común que así enseñe. Hace énfasis en que el profesor de idioma extranjero se trata de algo particular puesto que hay que

desarrollar determinadas habilidades de manera más evidente (“[...] nosotros de idiomas se requiere una preparación que va más allá de lo de otros maestros ya que requieres una preparación que va más allá del salón de clase, que va más allá de la universidad, de la sociedad tienes que abarcar muchos conocimientos que son de Sociología, de Didáctica, de Psicología, de motivación, de dinámica de grupos, o sea abarcas muchas disciplinas aunque no estés consciente de ellas, [...]”). Reporta que su evaluación la lleva a cabo mediante los exámenes correspondientes y mediante la evaluación formativa, trata de favorecer la reflexión sobre el avance en el aprendizaje por parte del alumno.

Feliciano considera que los alumnos tienen limitaciones económicas para contar con equipos como computadoras con Internet y es por ello que es él quien hace la selección del material y comenta que es debido a que está diseñado para otras realidades por lo cual debe ser muy bien seleccionado o adaptado, es decir, el docente criba los materiales y define cuáles serían las necesidades que tienen los estudiantes en la clase (“[...] ver el material que yo encuentro en Internet, lo adapto, lo modifico, lo vuelvo a recrear, y se los llevo a los alumnos a través de copias, a través de juegos [...]”).

Desde la óptica de Feliciano existe disparidad entre los contenidos digitales y la realidad nacional, es por ello que insiste en que el profesor debe hacer la selección previa (“[...] yo me meto diario si tú quieres a Internet y no me canso de buscar algo que se adapte al nivel de los alumnos, a su poco o mucho dominio del idioma que tienen y dar más variedad, hacer un poquito más interesante la clase, con nuevas ideas, si tú quieres no son la gran innovación del universo pero [...]”) y reconoce que las TICE permiten una cercanía con otra realidad que de otra manera no se llevaría a cabo. Reitera que el factor económico juega un papel importante en la decisión de usar o no las TICELE puesto que insiste en que no todos los alumnos cuentan con los recursos para adquirir computadoras (“[...] no los animo a que ellos se metan a Internet, sé que no lo van a hacer, muchos no tienen recursos [...]”). Feliciano dice no apreciar diferencias entre hombres y mujeres en lo tocante a la respuesta ante la tecnología; para él lo importante es la motivación independientemente del género. Considera que de contarse con los recursos materiales se podría implementar una

práctica diferente que llevaría a una mayor autonomía en el aprendizaje de los alumnos, y se llegaría al (“ideal de que el profesor fuese guía y acompañante”). Reporta que por su observación sí observa diferencias entre los estudiantes que consultan los “links” sugeridos por él y quién no.

Narra que la disposición de los profesores para intercambiar y compartir información es poca; dice haber compartido material con el propósito de que se discutiese en grupo con los colegas, pero que no obtuvo respuesta alguna; no se trabaja en equipo, lo cual pudiese ser una situación adecuada para compartir información y mejorar la práctica diaria. Considera Feliciano que hay cierto grado de “egoísmo” entre los profesores para compartir los conocimientos (“Yo quiero investigar qué respuesta ha tenido, si ha entregado ese material o si lo ha divulgado, si lo ha compartido, si tienen acceso los demás maestros, no sé en qué ha terminado”). Y dice que se pudieran establecer algunos parámetros de medición para ubicar las habilidades desarrolladas por los profesores ([...] mi idea es irlos capacitando poco a poco a través de cursos, [...] pero sí se requiere que tengas interés [...] habría que hacer una especie de diagnóstico: qué tanto sabes usar el aparato [...] y establecer los niveles de conocimiento, ahorita se me ocurrió”). Con respecto a este punto, en los programas sobre TICELE de la UNAM, se utiliza una escala dónde los profesores pueden ubicar sus saberes y habilidades desarrolladas en las TIC.

Un año después: Feliciano dice apreciar que el campo de las TICE está en constante expansión y continúa con una estrategia similar de búsqueda de documentos, los selecciona y proporciona a los alumnos. Dice haber notado que un gran número de documentos van dirigidos a niños, incluso habla de un 95% (“la gran mayoría de páginas de enseñanza del inglés van dirigidas a la enseñanza de los niños y eso no se adapta a nuestros alumnos, y he encontrado más material [...]). Comenta que no se enteró de los programas producidos por la UNAM a las TICELE, no hubo, por lo menos en Aragón, la difusión deseada entre el gremio de profesores de idiomas (“[...] cómo la UNAM no puede informar a sus propios maestros [...] ahí es donde la iniciativa del maestro es importante, su propio trabajo”). Feliciano dice continuar con su interés por la filosofía y gusto por la lectura y, en lo relativo a su

incursión en la Red trabaja 10 horas semanales en la búsqueda de materiales, esto, fuera de sus horas de trabajo propiamente dicho. Por otra parte, insiste en su discurso de que el material pareciera estar diseñado de manera del (“hágase de tal manera”) y cuando requiere obtener información sobre la teoría didáctica, recurre a la página de TESOL (se trata de una asociación de profesores de inglés) como fuente de información, es decir, también se preocupa por obtener cierta base teórica para el empleo de las TICELE.

A raíz de las entrevistas previas dice que ellas lo han hecho percatarse de la relevancia de las TICE, es decir que pudiese haber un proceso de reflexión y de mayor conciencia en cuanto al uso de éstas (“Sí, algunas preguntas me hicieron reaccionar, me hicieron saber que no estoy tan desubicado, y sí he podido aprovechar este tipo de recurso que tenemos que es el Internet y se ha reflejado consciente o inconscientemente en algunas actividades con los muchachos [...] sí ha habido una reflexión quizá no tan profunda pero sí el interés por seguir investigando”).

Reporta que le llamó la atención que estábamos trabajando en una de las salas de cómputo de Aragón 5 profesores de francés, lo cual le llamó la atención y dice que le gustaría trabajar de dicha forma, no obstante que él también lo estaba haciendo, pero de manera individual (“[...] la fundación UNAM, y que estaban ustedes 5 trabajando [...] ese es el tipo de condiciones que quisiera para trabajar [...]). Narra que los profesores para llevar a cabo una mejor labor docente deben colaborar (“poner de su bolsillo”), lo cual va en relación con el evitar trámites burocráticos y el profesor opta por adquirir sus propios recursos como grabadora, laptop, etc. Dice Feliciano que él se ha terminado 10 grabadoras, (yo he llegado a ver como conecta sus “caimanes” por haber deficiencias en la instalación eléctrica –en muchas ocasiones debido al robo del cable de cobre-) y que le llama la atención cómo ha visto profesores que no “cargan algo elemental como la grabadora”.

Feliciano habla de que entre algunos alumnos existe el rechazo ante el idioma por razones “ideológicas” (imperialismo), en lo cual los alumnos tienen parte de razón puesto que son los países dominantes quienes imponen su cultura a través, en este caso, del idioma, pero si ello se hace de manera crítica, el estudiante podrá contar

con más recursos para una incorporación del idioma que vaya en un sentido favorable, que le permita comprender mejor su propia cultura y la de los países anglófonos; además, Feliciano dice que existen razones institucionales para el rechazo ante el idioma puesto que se considera que no sirve ya que hay desconocimiento de las demás carreras de lo que implica la formación como profesor de idioma, (“Eso es a nivel institucional, [...] rechazo por el mismo idioma de carácter ideológico porque es imperialismo, etc. A nivel institucional es porque se cree que “no sirve”, y si no sirve el idioma no sirven los maestros [...]) y añade que los idiomas están en el plan de estudios, pero no se cuenta con apoyo.

Feliciano comenta que espera que en un futuro cercano se pudiese trabajar más en grupo y los profesores pudiesen compartir sus experiencias. Asimismo que hubiese un cambio de actitud de los demás profesores ante la capacitación y una revaloración de la labor que lleva a cabo el CLE por parte de las autoridades para poder contar con más apoyo en particular en el orden material (“Ay, Hugo la única sugerencia es que las autoridades nos brindaran apoyo así a conciencia para mejorar esta situación [...] así nos vamos a pasar otros 25 años más). También dice que a nivel personal en poco tiempo está avizorando su jubilación puesto que prácticamente ya ha cumplido con los años requeridos para ello.

Una interpretación

De todas estas entrevistas con Feliciano comprendo que es un profesor de los llamados tradicionales, pero que no se cierra ante nuevas alternativas como son las TICELE, independientemente de ser uno de los docentes con mayor edad y que está por jubilarse. Su estilo es directivo y al utilizar documentos obtenidos en la Internet y sugerir a los alumnos que consulten ciertos links complementa su práctica “tradicional” logrando buenos resultados de acuerdo con los parámetros de evaluación de la institución, además de contar con el reconocimiento de los alumnos de ser un buen profesor. Asimismo, de las entrevistas con Feliciano destacan los siguientes puntos:

Eje 1.

En la elección de carrera es relevante el factor económico desde la perspectiva familiar y del propio sujeto, es decir difícilmente se puede prescindir del diálogo como medio para la toma de una decisión. Pareciera obvio pero muchas veces no hay cierto grado de conciencia al respecto. En el caso de Feliciano, elige la profesión de profesor de inglés cursando filosofía, su cambio de perspectiva se debió al diálogo que mantuvo con la familia, después de él ya no fue su misma perspectiva; por ejemplo consideró que como profesor de inglés iba a tener buenas oportunidades para desempeñarse en algo que le gustaba y que no le faltaría trabajo. Por otra parte no ha descuidado sus inquietudes filosóficas puesto que se documenta al respecto y estas redundan en su labor cotidiana (“[...] me he dedicado mucho a la hermenéutica para aclarar y me han aclarado pero montones de dudas”). Es común oír decir que en letras “se morirán de hambre” pero ello depende de qué se entienda por “pasar penurias”, y qué pretensiones económicas se tengan. Además también existe la idea de que no se pueden desempeñar dos actividades profesionales con éxito, si bien no es el caso de Feliciano completamente, muchos otros profesores pueden desempeñar adecuadamente dos profesiones diferentes; lo importante es que se tomen en serio y que impliquen satisfacción de algún tipo. Como se ha explicado en otro momento, el habitus descrito por Bourdieu (en Barthélémy, 2007), asimilado en determinado entorno permea al sujeto y orienta su visión del contexto. Asimismo, debido a su pasado determina que ejercerá como docente de inglés pero bajo ciertas circunstancias que le satisfagan. Desde joven establece su plan de vida profesional. Es notorio cómo mediante el diálogo y la reflexión Feliciano fue bordando su porvenir y hoy día no considera haber cometido un error por el cambio de carrera, su práctica profesional es prueba de ello puesto que es cumplido y responsable con sus estudiantes y con las comisiones que le son asignadas (“En la vida profesional y en pláticas con la familia la pregunta que surgía fue, bueno, y ¿de qué vive un filósofo?”). Si bien es cierto que se queja de algunas cuestiones del entorno material, no está “amargado” por su profesión, nunca habla mal de ella o de lo “mal pagada” que está, como algunos lo hacen. Algo que parece haberle sido de utilidad es la disciplina que él mismo se ha impuesto para su trabajo como su autocapacitación,

ello quizás tenga sus orígenes en la profesión tan delicada que ejerció su padre; es decir asimiló esa responsabilidad con el trabajo.

Eje 2.

En casos como el presente, la incursión en las TIC se debe en un inicio a la necesidad de llevar a cabo alguna tarea relacionada con la actividad docente: listas, calificaciones, informes, elaboración de exámenes, responder a cuestionarios, etc. Seguramente cada día esto será parte de las actividades cotidianas en mayor medida dada la proliferación de máquinas para digitalizar la información. Incluso quien detesta la tecnología tendrá que trabajar a través de ella.

Se puede suponer que la percepción es de que mientras no se necesita hacer uso de las TICE, es más cómodo continuar trabajando como de costumbre, quizás por el tiempo que se requeriría para la capacitación y el dejar de atender otras actividades de carácter personal pero cada día más las editoriales presionan para que se lleve a cabo la labor docente mediante la digitalización, y el atractivo es proporcionar al profesor “todos” los elementos para que aprendan los alumnos. En ellos se hace trabajo de deducción de las reglas gramaticales pero no un análisis más completo del ¿por qué? y el ¿para qué?

Como se puede desprender de la narración de Feliciano, la tecnología se ha empleado en las clases de idiomas desde hace más de cincuenta años, por ejemplo las grabaciones en disco o filminas, y en época más reciente los laboratorios de idiomas (“Esa era otra tecnología [...] cuando llegué a la ENEP, el usar grabadora esa era la tecnología, y lo seguimos haciendo es lo que tenemos [...]”), los cuales estaban presentes en grandes instituciones y que hoy día han derivado en laboratorios con computadoras o en centros multimedia; es más las ilustraciones de Comenio podrían considerarse como recursos tecnológicos si consideramos que producían un cambio en el aprendiente.

Las TICELE, permiten acercar en cierta medida al alumno a una cotidianeidad de otros países y todo lo que ello conlleva como es poder contar con la convergencia de diversos recursos de otra realidad cultural y que sin ellas sería difícil conocer esa alteridad y poder reflexionar con ayuda del profesor sobre ella. Un ejemplo es el

aprendizaje por pares a distancia, como el proyecto “Teletándem” (Viera, 2008) donde estudiantes de diferentes países intercambian ayuda para el aprendizaje de las lenguas correspondientes asesorados por profesores capacitados en ello. Un punto relevante es que en general se presentan alternativas de uso de las TICELE, pero quizás fuese más relevante aún permitir y permitirse los profesores el imaginar nuevas posibilidades con los recursos disponibles sin necesidad de estar esperando qué novedades u otras posibilidades han sido ideadas por otras personas o en otros lugares. Es más cómodo esperar y aplicar que idear e implementar; generalmente los países llamados “desarrollados” marcan el rumbo a seguir.

Como Feliciano hay cierto número de profesores de idiomas que consideran que el factor económico es un impedimento para acercarse plenamente con las TICELE, aunque es real que no se puede exigir una laptop o iPad y conexión a cada alumno, sí se puede dejar trabajo a realizar por cuenta del alumno o bien solicitar algunas ocasiones las salas de cómputo a pesar de los requisitos con los que hay que cumplir (“Sí, los ejemplos que das, como el iPod, iPhone, yo no los utilizo porque los alumnos no los tienen [...]). Cada día es más frecuente ver en manos de los estudiantes estos aparatos. Dispositivos digitales portátiles cada vez son más comunes y económicos, quizás en un futuro cercano esto se haya generalizado. Sería muy difícil que el profesor se sustrajese al contexto que cada día se ve en mayor medida invadido por los aparatos producto del neoliberalismo, es por ello que sería importante aprender a convivir con ellos, establecer el diálogo con las TICELE y con los estudiantes para aprovecharlos de la mejor manera posible.

Eje 3.

La literatura revisada reporta el uso de las TICE de diversas maneras entre otras como un complemento para la clase lo cual no implica que sea desfavorable, siendo decisión del profesor el adoptar este estilo de utilización de los recursos disponibles, tal es el caso de Feliciano. Puren (2001) menciona que en realidad la tecnología puede ser empleada por el profesor de idioma desde un curso totalmente en línea o bien para obtener algún documento (“[...] le doy links donde puede encontrar la información [...] un diccionario, donde dan la pronunciación, el significado, la historia,

todo, todo, todo, [...]”). Todos los usos que se le puedan dar siempre que tengan algún propósito que favorezca a la clase son importantes. Ahora bien, si se aprovechan en mayor medida las potencialidades que ofrecen, tanto mejor; pero no es algo que sea obligatorio, pues cada sujeto –profesor – estudiante son diferentes. Como se ha mencionado, es el diálogo con el otro, el intercambio de ideas y argumentos, lo que verdaderamente genera la fusión de horizontes y los sujetos cambian su perspectiva del mundo.

Eje 4.

Ahora bien, es frecuente que los profesores se vean influidos en gran medida por las llamadas corrientes de “vanguardia”, como es el hecho de tratar de lograr la “total autonomía” del alumno (“Totalmente que es lo que uno anhela que el alumno se independice [...]); en contraste, Delors (1996) habla de cuatro pilares de la educación: el aprender a ser, convivir, hacer y conocer. Hoy día todo es constructivismo, proyectos, competencias, etc. y quizás no se ha hecho suficiente reflexión sobre ello en el ámbito de las LE, puesto que son las editoriales y la perspectiva euro centrista quien “amarra” el pensamiento impidiendo el paso a la imaginación del profesor y estudiantes; a riesgo de ser reiterativo: se proporciona el cómo hacer basado en las perspectivas mencionadas.

Hasta el momento, la autonomía ha sido una tendencia fomentada a mi manera de ver por la llamada “cultura” empresarial de nuestras sociedades, donde no hay que esperar indicaciones de los superiores, hay que tener la iniciativa para buscar soluciones y resolver los problemas de la empresa para el “beneficio de todos”. He revisado someramente el material para trabajar el inglés en Internet y al parecer sí existe bastante material dirigido a los niños (aunque los recursos van dirigidos para todas las edades) pero cabe decir que el público infantil, en particular que estudia inglés, es numeroso en diversos países, y desde el punto de vista comercial pudiese ser importante la publicación en línea de más variedad.

La circulación de la información al interior de la universidad es probable que se trate de un problema de implementación de comunicación de algunas dependencias de esta universidad pero quizás también sea un reflejo, en este caso particular, de la falta de interacción entre colegas identificados con grupos propios de las diversas

dependencias (“Yo veo mucho el canal 22 pero ya en la noche, muy rara vez en el día, [...] no no sabía de este detalle”).

Cabe resaltar el comentario de Feliciano de que quisiera trabajar como se hace en el departamento de francés (“[...] la fundación UNAM, y que estaban ustedes 5 trabajando [...] ese es el tipo de condiciones que quisiera para trabajar [...] recuerdas el documento sobre las condiciones que se encargó al comité académico?”), es decir hay también diferencias en cuanto a la manera de trabajar dependiendo del idioma, por ejemplo se habla de que los profesores de inglés son muy “cuadrados”, que no se salen del “guion”, mientras que los de lenguas de origen latino son más laxos.

En el área de idiomas, los profesores de inglés tienen diversas oportunidades laborales puesto que es una materia obligatoria en diversos niveles escolares, independientemente de la edad del profesor, siendo en muchas ocasiones incluso una ventaja social al ser percibido como alguien con experiencia. La literatura revisada habla de que un profesor tradicional puede ser “mal visto” por el resto de sus colegas, pero el caso de Feliciano es prueba de que se puede ser “tradicional” (“[...] “maestro su evaluación es muy subjetiva” [...] lo que los alumnos quieren algo más objetivo [...] opté por hacer evaluación formativa [...] exámenes tradicionales y exámenes que le muestran al alumno sus errores [...] y ellos mismos van viendo cómo van progresando [...] se va dando cuenta de su aprendizaje [...] es el alumno la meta en todo lo que es su formación [...]”) y al mismo tiempo incorporar nuevos recursos, incluso si éstos se utilizan también de manera tradicional, por lo menos se habrá facilitado la localización y obtención de determinados recursos con los que en otro momento era difícil poder contar. En otras palabras aunque pareciera contradictorio, se puede ser un buen “profesor cibertradicional” sin importar la edad. En muchas ocasiones hay estudiantes que prefieren profesores tradicionales y a nivel particular es frecuente que algunas personas prefieran profesores de cierta edad que inspiran más confianza y no usan “jueguitos” para el desempeño de su trabajo.

Otro aspecto relevante es el que algunos alumnos hablan de clasismo por tener que utilizar una computadora, pero lo tienen que hacer. En un momento dado hace años sí se hubiera pensado que quien tenía una computadora e Internet tenía una

capacidad económica mejor, pero hoy día están al alcance de la gran mayoría de estudiantes en sus domicilios, en la universidad, o bien por unos cuantos pesos en los cibercafés, pudiendo ahorrar mucho tiempo en la elaboración de trabajos tanto en la consulta como en la redacción de los mismos. Pasaba algo similar con el aprendizaje del inglés, por ejemplo, si bien es parte de la ideologización de ciertos países, si se estudia con elementos de juicio crítico puede ser de mucha utilidad por ser en la actualidad la lingua franca (“[...] rechazo por el mismo idioma de carácter ideológico porque es imperialismo”). Hay profesores como Feliciano que desconocían la usabilidad de las TICE pero las llegan a incorporar y hay otros para quienes sigue siendo un “mal necesario”.

Es real que en ocasiones es el profesor quien aporta los materiales para evitar la “tramitología” (“yo he comprado toda la vida y me he acabado físicamente cerca de 10 grabadoras por el uso”). Existen diferencias en las diversas multidisciplinarias de la UNAM y en el presente caso se habla de que Aragón es un área un tanto olvidada. Se cuenta con salas de cómputo e Internet en la parte central de la escuela, pero ya se han abordado las dificultades para poder hacer uso de estos recursos de manera consuetudinaria. Ahora bien, existen alternativas como lo hace Feliciano que dedica unas diez horas a la semana a “navegar” en la red y localizar, seleccionar y adaptar material para sus estudiantes con el propósito de lograr autonomía en el estudiante. Desde la perspectiva gadameriana, no existiría dicha independencia, puesto que es el diálogo, mediante el lenguaje lo que permite un cambio de visión en conjunto con el otro, así como la historicidad de cada participante y la contextual.

Existen profesores relativamente jóvenes que hacen uso del libro y grabadora y otros de mayor edad que han decidido incursionar en diferentes grados en las Tecnologías. Es común oír que los jóvenes tienen facilidad “natural” para las TIC, además de ser nativos digitales. Pero como cualquier otro saber o habilidad pudiera estarse menos familiarizado con estas tecnologías, pero si se trabaja de manera sistemática se logra un mejor manejo de ellas independientemente de la edad. Hoy día incluso se recomienda que una forma de reducir los cambios en las funciones cerebrales debidos a la edad, consiste en aprender cosas nuevas y “difíciles” como son los idiomas y el uso de computadoras. Por otra parte, se reporta en la literatura

revisada que los jóvenes en realidad no todos “poseen” dichas habilidades y, en general cuando las tienen es para la manipulación de los aparatos, por ejemplo al chatear, jugar, etc. pero difícilmente tienen muy desarrolladas estrategias para un uso académico. Aparentemente las usan para la escuela al localizar alguna información y realizar algún trabajo, pero las habilidades para seleccionar, analizar, reflexionar, idear nuevos usos, contrastar, etc. no necesariamente las han trabajado, es decir con frecuencia no son eficientes “academointernautas”.

La editoriales “regalan” a los docentes el manual que promocionan o alguna agenda, (en el caso de francés, en ocasiones se ofrecen desayunos) o bien un diploma con el número de horas del taller llevado a cabo. Esto independientemente del lugar que se trate, pueda haber menores o mayores ventas.

Feliciano propone algo que sería de mucha ayuda para el profesorado puesto que estaría adaptado a las necesidades particulares en este caso de la FES Aragón, que es el compartir conocimientos y experiencias mediante reuniones de trabajo académico (“Ese es un uso bastante aceptable, productivo, [...] no solamente hay un técnica, la de compartir [...] aunque lo que yo he visto por conflictos de personalidad, no todo mundo quiere compartir [...]). Esto se podría hacer proponiendo temas a desarrollar y ser presentados por equipos de profesores y discutir entre todos los pros y contras. Se arguye falta de tiempo, situación que parcialmente es cierta puesto que hay momentos en los intersemestres en que se trabajaría intercambiando experiencias concretas de la realidad del contexto laboral. Es paradójico que se fomente el trabajo en grupo entre los estudiantes, pero al mismo tiempo que se busque como meta la autonomía para el aprendizaje y que muchas veces los profesores no lleven a cabo ni lo uno ni lo otro en la academia.

Un aspecto relevante es que en términos generales hay cierta percepción general en la institución de que la enseñanza de idiomas extranjeros es menos importante que el resto de las materias, al ser algo equivalente a un “oficio”. Feliciano dice que “estamos a nivel de los profesores de deportes” (aunque en la actualidad, se requiere una licenciatura para dichos docentes y cada día se aprecia más la importancia del ejercicio para una buena salud). Esta enseñanza, requiere de características diferentes puesto que se debe contar con el conocimiento del idioma que es más que

el “saberlo”, puesto que implica una inmersión en otras realidades culturales y formas de pensar; además de la capacidad para facilitar el que los alumnos desarrollen habilidades concretas (“Pudiera ser, pero también implica un desconocimiento de lo que implica aprender un idioma por parte de las demás carreras y eso lo vemos ya que las demás carreras no le dan importancia a idiomas ya que no conocen lo que implica saber un idioma y de todo el bagaje cultural que se requiere para llegar a dominar un idioma [...]”). El idioma se acredita, sin calificación numérica, por lo cual muchas ocasiones se habla de que es un requisito (¿obstáculo?). En una de las carreras establecieron la enseñanza del inglés (cuatro habilidades) como materia curricular, y la institución contrató profesores externos. Por referencias de los alumnos, al parecer los resultados no fueron los deseados puesto que se trata de grupos de 60 alumnos o más y, una clase de idioma extranjero en dicha modalidad requiere hasta cierto punto de grupos relativamente reducidos (quince o veinte alumnos). Otro elemento es el que los profesores de idiomas no pueden dirigir tesis aun contando con licenciaturas o maestrías en otras áreas y donde el idioma extranjero pudiera ser uno de los ejes del trabajo. Hasta hace poco el profesor de idioma extranjero era una especie de técnico que conocía por viajes, por ser su lengua materna o haber estudiado el idioma y, que era “habilitado” para enseñar en diversos niveles, no obstante como se mencionó en la historia de la enseñanza de lenguas desde los tiempos de Porfirio Díaz se había tratado de sistematizar su enseñanza de alguna manera desde la primaria superior puesto que se necesitaba principalmente la lectura al no haber traducciones de diversas áreas del conocimiento. No se ha considerado una profesión propiamente puesto que no había licenciatura y, de letras hay todavía muy pocos egresado y no en específico como profesores del idioma, seguramente se creó la imagen que aún persiste de “sólo” conocer el idioma. El profesor de educación física también es visto como una especie de técnico aunque como ya se mencionó hoy día es una licenciatura. Algo parecido pasaba con el profesor de educación primaria que no era bien visto en la universidad por considerarse que tenía muchas deficiencias en su formación académica. Estas carreras se estudiaban al terminar la escuela secundaria, lo cual les confería un “estatus” menor. Hoy día todas ellas se cursan a nivel licenciatura aunque no se

reconocen plenamente al mismo nivel que cualquier otra licenciatura. Es por ello que Feliciano seguramente dice que el profesor de lengua extranjera es considerado al nivel del de educación física o, como se conocía antes “el de deportes.” Pero son los mismos profesores quienes tienen que luchar por ganar el lugar que merecen al mismo nivel que cualquier otra profesión donde se hace investigación básica y aplicada.

El rechazo por el “imperialismo” puede deberse a la visión de que se trata solamente de un requisito o bien tener su origen en otras etapas de la trayectoria escolar puesto que es sabido que es una de las materias “difíciles” en la secundaria y preparatoria, como las matemáticas, la física y la química. Por otra parte, como lo dice Feliciano, es relevante que los alumnos vean la aplicación en la realidad del idioma. Desafortunadamente todavía se ve al aprendizaje en muchas áreas como saberes que hay que memorizar para la acreditación de exámenes y no como el desarrollo de competencias para llevar a cabo la resolución de situaciones concretas y que permitirán que el futuro profesionista se incorpore al mercado de trabajo entre otras cosas. Otra reflexión al respecto es que en términos generales se egresa de las universidades principalmente públicas con la idea de “buscar” trabajo y no de generarlo, hasta hace poco en las universidades particulares de “prestigio” egresaban con la idea de generar, administrar o ser contratados ganando cantidades importantes de dinero, en la actualidad hasta estos estudiantes dudan de dichas posibilidades al egresar ya que al incorporarse a la producción se dan cuenta que las cosas han cambiado y también ellos están padeciendo las consecuencias del “capitalismo salvaje” y hay movimientos de protesta en estas escuelas.

Por otra parte existe un “ideal” de lograr la “autonomía” por parte de los alumnos. Si bien es deseable fomentar en el alumno la capacidad de trabajo autónomo, el sujeto se forma desde la perspectiva gadameriana a partir del diálogo, no sólo con los documentos si no con el otro, es por ello que el rol del profesor es muy relevante incluso para el trabajo con las TICs. Por otra parte se pide que se trabaje en grupo y por proyectos puesto que como dice Puren es parte de la capacitación para la empresa, incluso dice que por un lado el alumno es el centro del aprendizaje (rey), pero por otro es él el que tiene que “construir” su conocimiento (hacer el trabajo) y

además como sucede en muchos lados pagar por hacer el trabajo del profesor (cursos de idioma pagados). Desde luego que estas palabras de este investigador francés son irónicas, pero se prestan a la reflexión del papel que tiene el profesor, que hoy día se pretende que sea guía, facilitador, etc. de alguna manera se atenúa su carácter de conocedor de la materia y de ser parte igualmente importante en el proceso de la enseñanza aprendizaje como lo son los estudiantes.

Profesores como Feliciano quien gusta del estudio y de incursionar en áreas nuevas como la de la tecnología, consideran que muchos profesores mantienen su práctica repitiendo esquemas aprendidos hace tiempo puesto que esto es más cómodo que el tener que incorporar nuevos saberes y nuevas prácticas. Dichos cambios y nuevas maneras de pensar pueden ser “angustiantes” para los docentes, aunque, dicha “angustia” pudiera ser favorable para la reflexión (“Falta de iniciativa, falta de motivación, falta de no sé qué, no entiendo, no entiendo [...] he visto maestros, no voy a decir quién porque no es la idea, no cargar una grabadora, y dan cursos de posesión”). Se enseña como le enseñaron a uno. Feliciano es una persona comprometida con su labor docente y trata de actualizarse aún dentro de su enseñanza “tradicional”, ahora bien, es claro que también existen los profesores que llevan a cabo su trabajo como una rutina, difícilmente dirían que su trabajo les disgusta y que tal vez “no les ha quedado de otra”, sería como aceptar el “fracaso” social y quizás existencial. Pero hay un lenguaje que denota inconformidad como el decir que “es una profesión mal pagada, cuándo hay vacaciones, los alumnos cada día están peor y no quieren aprender, para qué me canso si de todas maneras ni aprenden, para qué tomo un curso si ni te lo reconocen” y muchas otras que denotan inconformidad si bien es cierto que hay parte de razón, esta se maximiza y no se le ve también el lado favorable. Esta insatisfacción probablemente lleve a muchos profesores a “estancarse” en prácticas repetidas del tipo “abran el libro en tal página y resuelvan tal ejercicio; las respuestas las escribo cuando terminen en el pizarrón para que chequen” y en muchas ocasiones de forma intolerante con el estudiante.

Feliciano habla de cierto desinterés de los compañeros de inglés por el trabajo en grupo para compartir conocimientos, incluso habla de cierto egoísmo. Pero desde la perspectiva del primer profesor entrevistado, hay compañeros que le piden que les

enseñe a utilizar determinadas herramientas y él les dice que todo es cosa que se pongan a investigar y que la información está en línea. Para un sujeto sería importante el trabajo en grupo e intercambiar saberes sobre las TICELE pero para otro, puede tratarse de flojera al querer recibir las cosas ya resueltas sin hacer ningún esfuerzo. Es aquí nuevamente donde un mismo evento puede interpretarse desde la perspectiva vivencial de cada quien. Y en realidad hay parte de razón en cada una de las partes. Me permito insistir en que una posible solución fuese el crear plazas de carrera donde una de las funciones de dichos profesores fuese el compartir el resultado de sus investigaciones con la comunidad académica en general y con sus compañeros de trabajo en particular siendo remunerados por ello.

Federico, después de un año, dice haber reflexionado y haber expandido su campo de abordaje de las TICELE aunque se aprecia que puede estar pensando en otros proyectos más a nivel personal como es su jubilación. Pero ha incursionado en nuevas páginas en Internet y el diálogo mantenido con él le ha permitido imaginar otras perspectivas y reflexionar sobre el papel que tiene el profesor de idioma catalogado como de una menor categoría.

5.3.3 CASO 3. ELOÍSA, “QUIERO ESTUDIAR LETRAS”:

Eloísa es profesora de italiano desde hace poco más de 5 años, docente de relativamente reciente ingreso, tiene cerca de 30 años de edad y es apreciada por sus alumnos como alguien con quien se sienten a gusto para trabajar.

Trayectoria, y formación académica: Narra Eloísa que egresó de la facultada de filosofía y letras de la UNAM. Habla de que le gusta mucho la lectura; dicho gusto fue alimentado por su hermana y posteriormente, en la escuela primaria, donde los profesores que tuvo favorecieron este gusto: un profesor que admiraba a Juárez les hacía escribir “4 o 5” cuartillas sobre este héroe nacional, situación que, generalmente, para un niño no es de su agrado (el escribir dicho número de cuartillas) , (“[...] el profesor A. J. N. había estudiado historia, recuerdo eh que

cuando se festejaba el natalicio de don Benito Juárez nos hacía escribir 4 o 5 cuartillas porque él lo admiraba muchísimo y nos dejaba también leer mucho [...]). Dice que otro hecho que le dejó un grato recuerdo en su infancia fue el conocer a una vecina, actriz, quien, tiene un gran detalle para una niña al regalarle un libro con juegos. Habla de que su ambiente familiar en realidad fue poco favorable para su desarrollo académico (comenta que los miembros de la familia encabezada por la mamá, no cursaron más allá de la primaria y pertenecían a la clase media baja), personas como la hermana (“Básicamente de la escuela, mis papás son divorciados, mi mamá sólo logró estudiar hasta la primaria [...] dos hermanas no leen tanto [...]; “Mafalda, Garfield [...] yo no sabía leer pero mi hermana me leía [...] tenía 4 – 5 años, mi hermana me señalaba con el dedo y me decía este dice esto.”), y que profesores, favorecen con su actitud y buena disposición para con una niña, para que ésta tenga un acercamiento a la lectura en particular, y al mundo académico en lo general.

Dice Eloísa que es a partir de una conferencia en la preparatoria que se despierta el interés por Letras, aunque de inicio la familia manifiesta reticencia por motivos económicos ya que consideran que “de qué va a vivir” y cursa un semestre de contaduría, abandonó ésta y presentó su examen para letras que dice es lo que en verdad le atraía([...] yo entré por casualidad a una conferencia de letras en mi prepa y *wow* me encantó, me enamoré de la carrera, porque además me ha gustado mucho leer, muchísimo y en ese tiempo escribía mucho, versos, alguno que otro poema, y dije *wow* es lo que quiero, sin embargo le comentaba a mis compañeros y a la gente que conocía, “quiero estudiar letras”, todo mundo me decía te vas a morir de hambre [...]). La familia la escucha y finalmente apoya en esta ocasión. Comenta que una profesora de letras les comentó en una plática a la que asistió que sí se “puede vivir tranquilamente” con esta carrera. Eloísa manifiesta que le ha agradado mucho la decisión que tomó. Además, esta profesora le causó buena impresión y admiración como si hubiese sido para ella un modelo a seguir puesto que dice que a raíz del conocimiento de dicha profesora “deseó ser como ella”; es muy probable que la conexión se encuentre en su gusto desde la infancia por la lectura.

Narra Eloísa que concluyó letras italianas y se tituló, obtuvo una beca para estudiar un mes en Italia y dice tener interés por continuar estudiando la maestría y doctorado en la misma área, puesto que le gustaría impartir clases en la facultad de filosofía y letras, en letras italianas; su área de interés era el análisis literario, pero se le presentó la oportunidad de trabajar en Aragón impartiendo clases de italiano como lengua extranjera y aceptó gustosa, pues dice que desde muy joven quería ser maestra.

Dice que es la lectura su entretenimiento favorito y que se concentra sin ninguna dificultad, también ve canales de TV de los llamados culturales y tiene gusto por el cine. Aunque de inicio, su idea no era ser profesora de idioma, sino de impartir clases de literatura; y aunque no tuvo capacitación como docente de manera formal puesto que no cursó el área en didáctica si no en análisis literario, dice que se le facilita el trabajo como profesora, incluso dio clases de matemáticas y lingüística en Baja California, tierra natal de su esposo. Habla de que situaciones de tipo familiar le han dificultado el continuar su trayectoria académica como lo deseaba.

Hay profesores en Aragón que dicen que el título es “imposible” de conseguir pero Eloísa comenta que si bien es cierto que existen exigencias, basta con aplicarse para lograr la titulación (“Sí, [...] querer es poder [...] “X” te revisa la tesis [...] te exigen mucho [...] si estudiaste letras tienes que escribir un libro mínimo que es tu tesis [...]). Eloísa dice disfrutar de su trabajo puesto que es de las profesoras formales que, salvo por alguna cuestión relacionada con su niño, por ejemplo, no falta. Además de que inició su trabajo en Aragón con 20 horas frente a grupo y debido a su responsabilidad se le han ido incrementando hasta casi lograr el tiempo completo, la mayor parte de sus horas frente a grupo.

Dice que es requerida para impartir clases los días sábados por otro departamento de Aragón que da cursos que se cobran a los estudiantes quienes normalmente por ser egresados o personas que cursan posgrados y trabajan, es el día que tienen disponible para cursar el idioma.

Primer contacto con el idioma: Eloísa narra que ingresó a letras italianas sin conocer el idioma en contraste con inglés o francés de cuales es frecuente que se

tengan conocimientos en diverso grado, por existir ambas materias en alguna medida en nuestro ámbito escolarizado. Dice Eloísa que fue tal el interés debido a la admiración por alguna profesora de la facultad (“¿Qué me llamó la atención? Bueno de ella en particular, su cultura, su presencia, [...] nos habló un poco de su currículum que era italiana, de todo lo que había hecho, tenía creo que 2 doctorados, dijo que nos íbamos a ver durante toda la carrera, es una persona muy culta, muy segura, muy firme definitivamente, pues sí, los italianos por ser primermundistas tienen una educación creo yo mejor que la nuestra, [...] un día quiero ser como ella, y dentro de la carrera estaba la profesora M. P. L. S. que es como vaca sagrada de la UNAM si se puede decir, no, ella es un monstruo de sabiduría, en toda la extensión de la palabra y creo que más que nada fueron ella, y qué me llamó la atención de ellas, creo que su seguridad, una presencia, el que hablaran perfectamente, que abordaran diversos temas, [...]”) que estudia el idioma italiano durante un año tres horas diarias, -previo al ingreso a la licenciatura propiamente dicha-, para adquirir un dominio suficiente y poder cursar la carrera. Dice que más adelante logra una beca para Italia y que en ese momento y en el actual se vale de las TIC para estar en contacto con gente de Italia y con documentos auténticos.

Primer contacto con la tecnología: Eloísa habla de que no ha usado mucho la tecnología, pero fue recordando el papel que ha jugado ésta incluso en su propia trayectoria escolar puesto que en realidad estuvo más inmersa de lo que estaba consciente. Considera que por su edad, hubiera podido estar en contacto desde su infancia con los videojuegos, pero consideró dicha distracción como “perder el tiempo”. Dice que cuando cursaba la escuela secundaria obtuvo una beca para un curso de computación y en algún momento, incluso trabajó en la animación digital debido a la necesidad de obtener dinero a la cual fue invitada por unas amistades y habla de haber recibido capacitación en animación lo cual dijo se le facilitó y era motivante ver el resultado de ver cómo se movían los muñecos (“desperdiciar tiempo prefiero leer [...] en la secundaria aprendí [...] en la preparatoria me sirvió más [...] cuando estaba en la facultad estuve trabajando como animadora digital [...] en Anima [...]). Y como narró previamente, la utilizó para estudiar italiano y para mantenerse

en contacto con la realidad de ese país (“Sí en la facultad, [...] chatear [...] es increíble poder leer los periódicos en italiano, o ver ya la televisión en italiano, [...]; “[...] con los amigos que están viviendo en Italia les pregunto “este grupo te suena”, [...] más que juegos o (sic) organizar ejercicios eso no, me ayudo con los libros la verdad, para las cosas de conversación sí sí lo uso. En más detalle dice que se sirvió de las TIC en su trayectoria universitaria; éstas le permitieron acceder a “textos” italianos, y conversaciones de diversa índole (periódicos, tv, chat, etc.), que de otra manera hubiera sido complicado hacerlo”). En el presente utiliza las TIC para obtener recursos para sus clases y con sus alumnos, como medio de comunicación o complemento para la clase.

Eloísa describe una de sus clases como “tradicional” pero que en algún momento favorece la interacción y el diálogo entre todo el grupo (“[...] a ver si quedó claro [...] me gusta hacer un círculo se ven unos a otros [...] una especie de debate [...] les llevo revistas [...] les llevo dulces [...] he tenido ese carácter maternal [...]); probablemente su práctica es parecida a la que ella conoció de parte de algunas de sus maestras que admira. Habla de hacer una evaluación tradicional mediante exámenes y un porcentaje por la participación en clase (dice tener buena memoria para reconocer quiénes participan y quiénes no) y la exposición de temas de los estudiantes. En términos dice mantener cierto apego a lo establecido por la institución.

Experiencias docentes vinculadas con TICELE: Eloísa manifiesta que existen dificultades de logística en Aragón para el acceso a los recursos como las salas de cómputo o el cañón, pero, proporciona ligas a los alumnos para que trabajen por su cuenta tratando de considerar los intereses de éstos (“Hubo algunos textos en los que se podía llevar algún proyector y los chicos pudieran hacer por ejemplo el crucigrama, ya nada más en el proyector, ya no llevar el papel bond, pero a la hora de pedirlos está la secretaria y no es un rollo para que los presten [...]).

Narra Eloísa que puede favorecerse la motivación al tomar en cuenta los intereses personales acordes con la edad puesto que a los jóvenes gustan de estar “al día” en cuanto a eventos de diversa índole y que se comunica con los alumnos a través de las TIC; dicha situación la aprovecha para hacer correcciones puesto que dice partir

para dicho diálogo en el idioma italiano además de dar relevancia al error en la práctica pedagógica a partir del cual trata de que los alumnos reflexionen (“[...] sí si les doy links, ustedes pueden entrar a tal chat, o aquí pueden encontrar adivinanzas, cuentos, [...] sí lo hacen [...] algunos que tienen intereses de teatro [...]).

Eloísa dice notar diferencias en cuanto a los temas que buscan los estudiantes mediante las TIC y su percepción es de que los “niños son un poquito más serios”, “más intelectuales” mientras que las niñas se van “con temas más comunes”; dice percibir que la parte verbal y escrita para el diálogo la desarrollan más las mujeres al usar el chat y que los varones son más hábiles con el manejo de los aparatos y los programas.

Eloísa dice percibir que en términos generales, los alumnos conocen las herramientas básicas de las TIC aunque hablan en menor medida de las redes sociales y que dicho desconocimiento es mayor entre los profesores. Eloísa misma desconoce algunas posibilidades para trabajar con las TICELE pero se interesa en el tema y dice que a partir del diálogo sostenido ha pensado en que se pueden hacer diversas actividades para incorporarlas a su práctica profesional (“Sí, pues hablando del Internet sobre todo [...] les pregunto a mis alumnos”); al establecer comunicación a distancia, en italiano lleva a cabo práctica pedagógica no formalizada.

Dice Eloísa que la economía como obstáculo para usar las TIC no es fundamental hoy día puesto que se resuelve de diferentes maneras (la escuela cuenta con máquinas gratuitas y otras donde se paga por hora una pequeña cantidad, existen cafés Internet, y no ha notado que algún alumno se haya quejado de no contar con “máquinas” –propias, o a las cuales puedan tener acceso-).

Reporta la profesora que son, en muchas ocasiones los alumnos quienes se acercan a ella para preguntar –en lo relativo al idioma- sobre algunos materiales encontrados en Internet o “bajados”, o le informan sobre herramientas o usos que le dan al teléfono celular; otra posibilidad que pudiese implementarse es aprovechar dichos conocimientos sobre la llamada usabilidad de las TIC de parte de los alumnos, para diseñar estrategias en conjunto con el profesor, para el aprendizaje en este caso de lengua extranjera (“A veces como que ellos me enseñan a mí, en esas cuestiones por el tiempo, [...]).

Se puede decir que Eloísa, por el momento ve a las TICELE como complemento de la clase y considera que es importante conocer las posibilidades de éstas para un mejor aprovechamiento, en particular en lo tocante al manejo en tiempo real (cabe recordar que ella hizo uso del chat y continúa haciéndolo con personas en Italia); avizora nuevas posibilidades, u horizontes a partir del diálogo que sostenemos y entre otras posibilidades piensa que estas tecnologías permiten tomar en cuenta las características individuales y, ahorro de tiempo y dinero, acceso a “textos” que de otra manera no estarían al alcance de los estudiante ni de ella. Sería relevante pensar en la propia iniciativa e imaginación de profesores y alumnos para el aprovechamiento de estas tecnologías (“, [...] algunos libros que te los traigan [...]”). A ella le gustaría contar con capacitación de parte de otros profesores pero, algo que se repite es el hecho de no llevarse a cabo dicha colaboración entre los profesores como trabajo de academia. En lo tocante a las desventajas que aprecia Eloísa como son la copia o la ortografía, más que fomentarse con las TIC se deben a una actitud ante el conocimiento puesto que desde hace muchos años se habla del “fusile” y de la mala ortografía. Quizás estas tecnologías permiten hacerlo de manera más rápida, pero también ponen a la disposición del estudiante una gran cantidad de información para poder reflexionar sobre ella y el acceso a diversas gramáticas o diccionarios para quién desea no solamente resolver el problema inmediato o mejor aún más bien conocer el por qué.

Eloísa es de la opinión de que la información sobre las posibilidades de las TICELE es parte relevante para que los profesores pudiesen interesarse, pero, por otra parte detecta que tienen cierta actitud pasiva y, que no utilizan los recursos ofrecidos por estas tecnologías salvo para uso personal (correo electrónico, “subir” listas, etc.). Es probable que otros profesores estén haciendo uso de las TIC como TICE aún sin darse cabal cuenta.

Eloísa considera que un curso sobre las TICE sería adecuado para que los profesores conociesen las posibilidades existentes ya que éstos deben continuar actualizándose; pero, que los cursos fuesen impartidos por personal calificado.

Dice que pensaba que las personas mayores presentaban cierta reticencia hacia las TIC pero según Eloísa parece ser que más bien es cuestión de contar con profesores

calificados que impartan los cursos, lo cual pudiese despertar el interés en los profesores de mayor edad siendo lo más relevante, una actitud de apertura ante estas innovaciones incluso considera que a los profesores se les debería exigir que tomaran cursos sobre TICE y que de ellos –los profesores- dependiese si los incorporan o no a la práctica cotidiana y cómo (“Un curso, un curso de TICE, de verdad, creo que el profesor nunca debe de dejar de ser alumno también, debemos estar investigando, estudiando, [...] no que si quieres, que nos exijan como requisito, y ya el profesor decidirá si lo implanta o no [...] si lo implementa o no [...]).

También dice que ayudaría que la institución proporcionase ciertos recursos materiales, para que estuviesen a la disposición de los profesores, de manera “ágil”.

Eloísa piensa que el compartir los conocimientos (“Estos que ya lo han trabajado, siento yo que deberían mostrarnos su trabajo, [...]”) y el trabajo en equipo entre los profesores sería un factor relevante para hacer un uso pedagógico más relevante y “solicita” que alguien con buena preparación, coordine y dirija la capacitación.

Eloísa menciona que las entrevistas le han hecho reflexionar sobre el uso de las TIC y las TICELE, las cuales utilizaba pero no se había percatado y, que pudiesen ser importantes en la práctica pedagógica cotidiana. ¿Se le ha abierto un nuevo horizonte? Las entrevistas le brindaron la posibilidad de reflexionar su vivencia con las TICELE; tomando conciencia de su experiencia profesional (Nivón, 2013). La reflexión es básica en la Formación y formación académica.

Un año después: Eloísa dice tener la impresión de que no ha cambiado el uso que les da a las TICE al no recurrir a herramientas de las cuales hablamos hace un año, pero en realidad, por necesidad hace más búsquedas de textos escritos y sus estudiantes han trabajado más en la misma línea. Dice tener la misma percepción para la logística de la FES para poder usar la tecnología. Dice reconocer la importancia de la convergencia (el que diversas herramientas digitales puedan coincidir en un aparato y la posibilidad de combinarlas,) y, lo que se pueda hacer con ellas en clase; dice tampoco haberse enterado de los programas de la UNAM sobre TICELE.

Narra Eloísa no haber contado con tiempo para la capacitación por cuenta propia. Aunque dice dedicar algunos de sus momentos libres a las TIC con propósitos personales y considera que la mayoría de profesores hacen lo mismo; la capacitación sería posible en mayor medida en el intersemestre, es decir de contar con tiempo pagado para desarrollar algunos proyectos. Dice haber en las TIC una forma de ahorrar dinero, (“[...] que ellos elijan pero con el fin siempre de que ellos aprendan [...] tiempo, se ahorran tiempo y dinero [...]”) puesto que muchas ocasiones –a su decir- gente “buena onda” sube libros –u otros materiales- que serían muy caros de adquirir por parte de ella y de los alumnos. Reconoce que en la red circula “piratería” pero al ser libro o películas, se justificaría por ser artículos culturales. Dice que en particular los libros de italiano cuestan bastante.

Dice Eloísa que a mediano plazo tiene como objetivo consolidar su situación laboral en Aragón puesto que tiene algún tiempo que no hay exámenes de definitividad; y que tiene como proyecto cursar la maestría y doctorado en el área de letras y así poder impartir clases en el área de literatura italiana en particular, en la Facultad de Filosofía de la UNAM, en cuanto a su situación familiar se lo permita puesto que al tener un niño pequeño requiere de más atención. E insiste en su narración en que las condiciones materiales relativas a las TICE deberían mejorar en Aragón pero lo que más le interesaría es el que se implementasen cursos específicos por personal calificado en el área y el que se pudiese trabajar en academia, de tal suerte que se intercambiasen las experiencias de los profesores relativas a diversos temas pedagógicos (“Un curso, un curso de TICE, de verdad, creo que el profesor nunca debe de dejar de ser alumno también, debemos estar investigando, estudiando [...]”; [...] con una persona que sepa, ya no estaría perdiendo el tiempo, a ver cómo le busco, cómo subo esto, un profesor especializado en ello que nos diga, o sea aquí está, la página ésta la pueden subir así, pueden armar el link con sus alumnos de esta manera, a pues qué padre [...]”; “También sería muy interesante poder hacer un link entre los profesores, que nos pudiéramos ayudar [...]”).

Una interpretación

Eje 1.

La “dificultad” que existe para la titulación en el área de letras pudiera ser una justificación ante algunas exigencias propias del área y que por razones de diversa índole como, el tiempo, el contar con trabajo, matrimonio, etc., dificultan en alguna medida el proceso de la titulación asimismo el dominio que se tenga del idioma puesto que si bien es cierto que la tesis se tiene que redactar en español, la bibliografía está en la lengua original y puedo suponer que se debe hacer una lectura más profunda para un trabajo de tesis y, la interpretación puede variar de manera relevante de la lectura que hace el alumno a la que hace el director de tesis que en muchas ocasiones es nativo hablante del idioma en cuestión; y, quizás también haya ritmos de trabajo diferentes. El mayor o menor conocimiento de la realidad del otro, de la otra cultura mediante un buen dominio del idioma –hilo conductor- facilitaría el diálogo.

Se aprecian nuevamente en el caso de Eloísa las preocupaciones de la familia por la relación entre la carrera a estudiar y el factor económico y el diálogo establecido en el ambiente familiar cada mediante argumentos de diversa índole (“[...] pero cambiarme de carrera, aunque nada más ganara para medio comer, ¿no? Hablé con mi familia, me oyó, mi mamá siempre me ha apoyado [...]”; “[...] y como parte de la entrevista fue una profesora italiana quién nos dio la bienvenida, me decidí por el italiano; [...] y soy feliz, feliz, feliz, muy contenta muy satisfecha de haber tomado una decisión a tiempo”). La profesora incursiona en primera instancia en una carrera que no es de su agrado pero la familia entiende que ella va a estudiar lo que le agrada y decide apoyarla considerando que proviene de una familia de recursos limitados. Es interesante el que mencione que recuerda con satisfacción un trabajo de varias cuartillas, para una niña de su edad, que realizó en la primaria sobre Benito Juárez, es probable que se haya identificado con el héroe nacional quien a pesar de las adversidades logró figurar a nivel mundial por su trabajo. Es muy factible que el profesor hablase al grupo de niños sobre los logros que tuvo a pesar de las adversidades y cierto número de ellos probablemente hayan sido marcados favorablemente por ese hecho. La hermana también fue de gran ayuda para

despertar su interés por la lectura puesto que le ayudó con la etapa pre lectora al ir señalando los diálogos de las tiras cómicas, esto seguramente despertó su interés, además al no prohibírsele como suele suceder “perder” el tiempo al no acercarse a libros serios. Se aprecia cómo en este caso factores de orden afectivo pueden auxiliar a la persona a sortear situaciones económicas complicadas.

Por otra parte la actriz que le obsequia un libro siendo Eloísa niña (“[...] vivía en una casa de huéspedes recuerdo que una actriz me regaló “La Tarántula”, habré tenido 8 o 9 años [...]”) también la debe haber impresionado positivamente y consolidado el convencimiento de que la lectura es algo que brinda diversión y que personas famosas lo hacen como es el caso principalmente de Juárez quien, entre otras cosas, gracias al estudio llegó a ser presidente de México. De igual manera se aprecia cómo los modelos vivos o de la historia pueden influir en cómo se vivencian a partir del intercambio de ideas, el acercamiento de un niño al estudio; Formación en el sentido gadameriano y a partir del diálogo que establece con su contexto toma cierto rumbo.

Eje 2.

Eloísa, al ingresar a letras, desconoce el italiano pero es tal su interés que lo estudia en un año de manera intensiva (“En filosofía aprendí el idioma [...] un año más, tres horas diarias). Su intención original no fue ser profesora de italiano si no de letras, y tiene la intención de cursar los posgrados correspondientes para lograr tal objetivo. Se acerca a la alteridad de otro país mediante el chat es decir nuevamente la importancia del diálogo para comprender, conocer e interpretar otra realidad. Y fueron las conferencias –diálogo- con profesoras del área que la decidieron al estudio de dicho idioma. Además de argumentos relevantes para ella y la familia.

Eje 3.

Día con día algunas de las nuevas tecnologías pasan a formar parte del ámbito cotidiano, lo cual conlleva cambios en los comportamientos de alumnos y profesores, y es común que se empleen sin que el profesor o el estudiante se den cuenta que las están utilizando con propósitos académicos (“Se me ha abierto un panorama, sí, se

me abrió el panorama, el horizonte”). Mediante el diálogo sostenido con el autor, se percata de que está haciendo trabajo con la tecnología y que le fue a ella misma de gran utilidad para su formación académica. Además, es evidente cómo Eloísa recordó haber tomado un curso en su adolescencia y haber trabajado en programación para juntar dinero (“Ellos me capacitaron [...] cuando a uno le gustan las cosas [...] se me facilitó, [...] me pareció una cosa increíble hacer reír a la gente [...]”) y poder viajar con su beca a Italia y haberse valido de ella para su autoformación académica; no se cierra ante las nuevas posibilidades que brinda la tecnología aprendiendo en buena medida de los alumnos.

En el caso de Eloísa se hace evidente cómo estas tecnologías están presentes y forman parte de lo cotidiano por lo que se debe dialogar con ellas y si se desea, integrarlas de manera reflexiva a la práctica docente puesto que para el diálogo existen hoy día diversos medios independientemente del tiempo y el espacio.

Como se puede apreciar el vivenciar determinadas experiencias es importante para el profesor como es el pasar por el proceso de adquisición de la lengua extranjera y el de concluir una carrera y titularse; o bien la apertura ante nuevas posibilidades que pudiesen integrarse a la práctica docente y una actitud de aprender al enseñar.

Eje 4.

Eloísa emplea las TIC como un complemento para su práctica pedagógica que es descrita como “tradicional” y se alcanza a apreciar el entendimiento entre los alumnos y profesora en cuanto a la complementariedad para el aprendizaje en lo tocante a las nuevas tecnologías, puesto que se valen de ellas para establecer comunicación en italiano y la profesora corrige, o bien los alumnos le muestran podcasts y solicitan su ayuda para entenderlos y al mismo tiempo le enseñan cómo valerse de algunos recursos que para los jóvenes son más familiares, y este diálogo además responde a los intereses muy concretos de los estudiantes (“La pregunta que me han hecho es maestra pásame su correo, tienen Hi Five, me mandan la invitación, [...] me mandan la invitación en italiano y me la mandan mal, entonces les corrijo, [...]”). En la perspectiva gadameriana se manifiesta cómo quien enseña en realidad aprende del aprendiente; en el caso de Eloísa con sus alumnos se trata de

una situación implícita y explícita. Cabría la posibilidad de que estudiantes y profesores condicionen nuevas estrategias aprovechando las TICELE; los estudiantes aportando sus conocimientos en usabilidad y los profesores en la materia a enseñar.

Cabe mencionar que es probable que un número de profesores no incursionen en las TICELE debido a que en realidad de manera implícita está vigente el concepto de profesor como el que enseña y de estudiante como el que aprende, por lo tanto, sería “mal visto” un profesor que al intentar utilizar los recursos tecnológicos demostrase “su ignorancia” frente a los alumnos, puesto que sería él quien tendría que enseñarles cómo se utilizan. Es decir es posible que la “angustia” ante lo nuevo, día con día sea vista como parte del proceso y en lugar de evitarla el profesor se acerque ante nuevas posibilidades de práctica docente.

Eloísa sí alcanza a notar diferencias en lo relativo al uso de las TIC por parte de hombres y mujeres, le parece notar que los varones se interesan por temas más “intelectuales” y tienen un mayor dominio de la tecnología en sí misma (aunque también habla del interés que manifiestan por temas como el fútbol) mientras que las jóvenes se interesan más por temas como el maquillaje, besar, moda y en particular por el diálogo con gente del extranjero (“[...] que los niños se enfocan son un poquito más serios a la hora de buscar una página en italiano no buscan cualquier tema, y las niñas sí, un tema un poco más común, este, cómo se clasifican las mujeres según X página, cómo se clasifican los besos, cuantos tipos, porque eso me llegan a exponer, unas niñas cuantos tipos de relaciones sexuales existen, y yo así ajá, son temas más comunes, [...]). Esto pudiese hablar de que Eloísa se percata más de estas diferencias o bien las alumnas le tienen más confianza para hablar de sus áreas de interés independientemente de que hombres y mujeres tengan las mismas capacidades para el uso de las TICE aunque las áreas de interés pudiesen variar.

Como se ha presentado en otras entrevistas Eloísa dice también que existe un problema de logística para poder aprovechar algunos recursos tecnológicos que proporciona la institución. Es muy factible que en un futuro muy cercano el que los alumnos y maestros cuenten con más facilidad con los llamados teléfonos “inteligentes” o tabletas, se pueda acceder con mayor facilidad a los recursos de

Internet, pero lo relevante como se menciona un poco antes es el diálogo entre profesor y alumnos y entre ellos y los recursos a su disposición.

A Eloísa le gustaría que hubiese más diálogo entre ellos, sobre todo con quienes tienen más conocimientos al respecto; y, capacitación relacionada, pero impartida por personal capacitado. Así como entre los alumnos se habla de diferencias en actitudes ante el aprendizaje, también entre los profesores: quienes han adquirido “por su cuenta” saberes sobre TICE, pueden pensar que si ellos lo hicieron de tal manera los demás también podrían hacerlo y, quienes desean aprender de ellos pueden ver esto en ocasiones como “egoísmo”. Lo que parece destacar es que el trabajo en grupo por parte de los profesores, se lleva a cabo para “sacar el trabajo cotidiano” pero no para la discusión de nuevas alternativas de práctica docente (“Sí, C. obviamente es la coordinadora, pero la siento un poco más alejada de esto. La que veo que siempre anda así es S. otras aprovechan las juntas para otros menesteres”).

Profesores como Eloísa que incluso han experimentado por sí mismos las ventajas de las TICE para su propia capacitación, generalmente tienen una actitud más favorable ante las mismas, además de que para ellos ya es algo que no ha irrumpido de manera angustiante, más bien conocieron dicha tecnología y jugaron con ella o bien la emplearon desde hace mucho tiempo de manera más “natural”. Están más adaptados al entorno creado por el neoliberalismo. Los adolescentes y jóvenes, hoy día son sujetos “multitarea”, puesto que aparentemente hace varias cosas al mismo tiempo (chatear, responder al celular, hacer la tarea, jugar, buscar información, “bajar” videos, etc.) puesto que ese tipo de sujeto se requiere en diversos ámbitos laborales: que pueda desempeñar las funciones de varios empleados a la vez (“[...] la mayoría tienen sus Hi Five donde suben sus videos o donde suben frases en italiano que les gustaron, suben algunos poemas que ellos escribieron, eso sí, pero páginas en específico que me digan, yo tengo una página o acá no, [...] alumnos míos no, usan el Hi Five o Metro Flop que suben fotografías [...]).

Eloísa tampoco se enteró de los programas sobre TICELE; menciona Becher (2001) dentro de las instituciones académicas como en cualquier otro lado se forman grupos que luchan por el poder y por mejores alternativas. Además cada grupo considera

que su área es la relevante. Siendo que cada materia forma parte de un todo y la relevancia adquiere sentido en función de que ese todo es más que la suma de sus partes.

Un año después Eloísa continúa ampliando su perspectiva sobre las TICELE en alguna medida por los diálogos sostenidos y comenta que cada día aprende más de los alumnos. Se puede apreciar cómo la interacción dialogal permite avizorar nuevas perspectivas, las entrevistas son ejemplos del círculo hermenéutico. El intercambio de ideas mediante el lenguaje permite una mejor comprensión y conocimiento de la alteridad y un cambio en la visión del mundo mediante la interpretación.

Como se puede apreciar, estas tres experiencias docentes responden a la Formación única e irrepetible, trayectorias de vida y académicas diferentes y perspectivas para interpretar su contexto de manera también diferente a pesar de haber algunos puntos de convergencia. Asimismo, la perspectiva y práctica docente es única así como su incorporación de las TICELE. Según la escala ordinal ideada en el CELE de CU (Gilbón, 2008) Federico se ubicaría en el nivel d) diseño autogestionado de ambientes virtuales y en el e) para la alfabetización ciberdidáctica de docentes; Feliciano en el b) apoyo a la enseñanza tipo expositivo; y Eloísa también en el b) apoyo a la enseñanza tipo expositivo aunque incursiona ya en el c) enseñanza y alfabetización digital de los alumnos (aquí son los alumnos quienes auxilian a Eloísa pero ella aprovecha ese conocimiento para sus clases).

DISCUSIÓN

A) El lenguaje complejo es lo que le da la característica de humano al hombre y lo aleja de su animalidad; es el hilo conductor que le permite compartir su pensamiento con sus congéneres y en particular mediante la lengua hablada y, en fechas relativamente recientes la escrita. A través de la historia han existido un gran número de lenguas calculándose en la actualidad alrededor de 6000 a 7000 idiomas y, también se ha hecho patente la necesidad de que sujetos de diferentes idiomas se comuniquen entre sí por lo cual se han ideado a lo largo de la historia, diversas estrategias didácticas para el aprendizaje de la lengua del otro. En la historia reciente y desde la perspectiva euro centrista se han ideado diversas metodologías para su enseñanza-aprendizaje, siendo la Perspectiva Accional el enfoque más reciente, donde se pretende que el aprendiente adquiera competencias de comunicación sin desdeñar ningún recurso metodológico de corriente alguna. El alumno podría interaccionar e integrarse como miembro activo (estudiar, trabajar, etc. incluso con sujetos provenientes de diversos países) a una comunidad diferente a la de origen. De ahí también la relevancia del Interculturalismo europeo.

B) Otra capacidad exclusivamente humana es el de la tecnología compleja mediante el uso de herramientas; históricamente, cabe decir que también ha habido importantes cambios desde el uso de elementos de la naturaleza sin transformar hasta las complejas máquinas que pueden viajar al espacio o incursionar en la teletransportación. Un sistema económico neoliberal requiere de las (se les llama Nuevas)Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), debido a las grandes cantidades de información de diversa índole que debe almacenar, compartir, procesar, etc. El ámbito de la educación no podía estar al margen puesto que requiere de sujetos que laboren usando información digitalizada y consuman recursos de tal orden. El ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras desde luego que tampoco podía estar exento a dicha influencia; hoy día se pretende que las TICELE se integren a la cotidianeidad de la práctica docente en esa área. Las posturas van desde quien pretende que el estudiante aprenda de manera completamente autónoma (cursos e-learning) hasta quien considera que las

máquinas son innecesarias para la enseñanza. Esta tecnología son valiosos recursos tanto para el profesor como para el estudiante cuando se emplean a partir de la reflexión, uso e incorporación críticos de ellas y de los textos (en sentido amplio) a los cuales se puede acceder. Lo relevante es la relación que se establece mediante el diálogo entre el profesor y los estudiantes independientemente del medio físico que se emplee. Ahora bien, estas tecnologías permiten el acceso y el establecimiento de comunicación en tiempo y espacio, que en otro momento hubieran sido complejas de llevar a cabo. Hasta el momento los cursos donde estas tecnologías son un complemento para la clase o bien en los cursos (b-Learning) donde el alumno hace el trabajo en su casa; en los momentos que tiene tiempo, pero bajo la asesoría de un profesor (de manera presencial o en línea se mantiene el vínculo profesor - estudiante); se ha visto que son los que mejor resultado brindan teniendo como uno de sus ejes la digitalización del material.

C) La historia de la UNAM es muy antigua y ha estado a la vanguardia en muchas áreas del conocimiento como es el caso de la informática. La enseñanza de lenguas extranjeras, si bien es cierto que también ha existido en la institución desde hace muchos años, es hasta los 60 se le dio cierto orden con la creación del CELE. En la mayoría de las carreras y posgrados se pide acreditar uno o dos idiomas en su modalidad de cuatro habilidades o de comprensión de lectura. Los profesores han sido evaluados para impartir dicha materia por diversas comisiones pero en los años 80 se crea una, específica para tal propósito; además se iniciaron los cursos para Formación de Profesores de Lengua Extranjera con duración de un año donde se requiere del bachillerato y el dominio del idioma en cuestión; un poco más adelante se creó la licenciatura en Enseñanza de Inglés en la FES Acatlán y más tarde las licenciaturas en enseñanza de diversos idiomas, mediante la modalidad en línea donde los profesores deben poseer habilidades informáticas para cursar. En la actualidad se ofrece un curso de TIC, aplicadas a la enseñanza, dirigido a todos los profesores de la UNAM. También se han producido algunos programas de televisión en específico para el uso de las TIC en la enseñanza de lenguas extranjeras, cursos del CELE mediante tecnología y páginas como por ejemplo Blogs (UNAM, 2010).

La FES Aragón inició sus labores a finales de los años 70 y desde un principio contó con un Centro de Lenguas Extranjeras; tiene oficinas, pero hasta la actualidad carece de un edificio propio y de salas específicas con tecnología apropiada para ser usada por profesores y estudiantes de manera regular. Se imparten ocho idiomas (predominando en número de estudiantes y profesores inglés, francés e italiano) en modalidades de cuatro habilidades y de comprensión de lectura, siendo la llamada eficiencia terminal claramente más alta en la segunda, puesto que es lo mínimo que se pide acreditar en varias carreras. Los alumnos, en términos generales, ven a la lengua extranjera como un “requisito” y no como una puerta de acceso a otra forma de pensar y de interpretar la realidad que es de suma utilidad por lo menos como un punto de referencia para contrastar nuestra realidad. Los profesores del CLE en su mayoría se encuentran en la cuarta y quinta década de su vida y son relativamente pocos los extranjeros que enseñan su lengua materna en esta multidisciplinaria. Prácticamente la totalidad cuentan con alguna licenciatura en algún área del conocimiento (letras, ingeniería, odontología, psicología, relaciones internacionales, etc.) y un pequeño número con posgrados; siendo apenas cinco de setenta quienes cuentan con estudios a nivel licenciatura en enseñanza de idiomas y un número también muy reducido quienes sólo tienen el bachillerato (6 profesores; carreras “truncas”). Esto se debe a lo reciente de la creación de dichas licenciaturas. La gran mayoría 50% tiene menos de 10 años de trabajo en la institución, pero por otro lado 30% aproximadamente tiene de 10 a 20 años y alrededor de 20% más de 20 años de labor docente en la FES. Esto nos habla de la estabilidad de dichos docentes. En esta multidisciplinaria hay cierta visión, sin pretender generalizar, que la materia de lengua extranjera no es tan relevante como las pertenecientes directamente a las carreras; tiene relativamente pocos años, menos de diez que se cuenta con representantes del CLE ante Consejo Técnico (antes eran representantes de alguna carrera quienes hacían tales funciones) y menos años aún que se formó su Comité Académico. Es muy factible que como sucedió con la mayoría de instituciones educativas, a raíz del Tratado de Libre Comercio en particular y del Neoliberalismo en general, se haya comenzado a dar relevancia a la enseñanza de idiomas; por

ejemplo llama la atención la creación de carreras en esta área a partir de los ochenta y noventa.

Las TIC, que hacen eclosión en tal momento, tampoco pueden estar al margen en el ámbito universitario y se les ha dado impulso en esta universidad mediante cursos para los profesores. Es significativo el observar cómo los profesores de idiomas, para quienes pudieran ser de mucha utilidad la tecnología, participan muy poco en dichos cursos aduciendo diversas razones como el que no se cuenta con máquinas suficientes (hecho real), no hay a veces luz en los salones, las máquinas son para jugar, etc. No obstante, hay un número muy reducido de profesores a lo sumo cinco, que han diseñado exámenes digitales, cursos de inglés e italiano en línea para alumnos egresados, un Blog para el uso de comprensión de lectura; pero todo ello por iniciativa personal; no hay profesores de carrera en el área de idiomas que se pudiesen dedicar a la investigación e implementación de nuevos recursos pedagógicos acordes con las exigencias de la institución a diferencia de otras instituciones de la UNAM. Aunque hay que hacer notar también que Aragón es quien cuenta con el presupuesto más reducido.

D) El concepto de Formación: no se refiere a la adquisición de ciertos saberes o habilidades, es un proceso permanente donde el sujeto se apropia de su cultura sin necesariamente ser consciente de ello; es lo que hace al ser humano diferente de los animales y es un proceso particular, una manera de ser, se lleva a cabo dentro de un momento y contexto histórico y mediante el diálogo con el otro siendo su hilo conductor el lenguaje; Gadamer (en, De la Fuente, 2005) incluso habló de que la existencia estaba constituida lingüísticamente; permite conocerse y conocer al otro favoreciendo la convivencia; el lenguaje es fundamental en el proceso formativo del sujeto; son condicionantes las costumbres, tradiciones y circunstancias y abarca toda la conciencia del Ser; el presente y el pasado están en continua interacción; el sentido común adquiere relevancia al ser parte fundamental de la educación; implica necesariamente hermenéutica; el círculo hermenéutico consta de tres momentos: comprensión, explicación y aplicación (interpretar, fusión de horizontes); cabe la relatividad y subjetividad, no verdades absolutas, unívocas. La formación profesional

se refiere más bien a la apropiación de una práctica socialmente instaurada, de saberes y habilidades específicos.

Para el docente la reflexión y conciencia sobre cómo aprendió y cómo enseña y su contexto, es fundamental, puesto que ello le permite tomar decisiones con más elementos para orientar su práctica y darle sentido así como no dejarse llevar por las modas en el área de la enseñanza y escuchar el horizonte del otro, llámese el colega o el estudiante.

A lo largo de la historia y como producto de las circunstancias contextuales, se han creado diversos modelos pedagógicos; en algunos el eje es el conocimiento (tecnológicas, conductistas, etc.), en otros es la sociedad (socio-cognitivas, psicosociales, etc.) y en algunos el aprendiente (humanistas, genéticas, cognitivas, etc.). En últimas fechas, los modelos constructivistas han tenido auge en la academia, incluida el área de idiomas, así como el trabajar por proyectos y por competencias. El trabajar por proyectos responde a un modelo económico en el cual se requiere que así se trabaje en la empresa; Freinet (en Puren, 2006) lo hacía con sus alumnos desde la primera mitad del siglo pasado y en particular la prensa escolar ha sido un recurso muy importante para el aprendizaje de la lectoescritura y la integración de diversas áreas del conocimiento. En el modelo alostérico el aprendiente es interpelado por lo nuevo, que crea desconcierto, el contexto didáctico como son los recursos y el profesor juegan un papel relevante en el proceso de construcción y deconstrucción, integración y transformación de la conceptualización inicial.

Lo relevante es el abordaje desde una perspectiva analítica, sentido crítico y hermenéutico de los diversos modelos, ser y estar consiente de cómo se aprendió y por qué y para qué se enseña – aprende algo, es decir cómo se integra el conocimiento de lo intersíquico (con los demás) a lo intrapsíquico (en lo personal) mediante el lenguaje y, la conciencia de historicidad donde se lleva a cabo el diálogo con el texto. Puesto que se trata de una relación dialéctica en un ecosistema histórico determinado.

E) A partir de las entrevistas sostenidas con tres profesores del CLE de la FES Aragón, y de los ejes seleccionados, se puede decir que:

a) La hermenéutica permite el abordaje de un objeto de estudio tan complejo como entender lo que sucede con algunos docentes del área de la enseñanza de idiomas extranjeros y la relación dialogal que establecen debido a la interpelación de las nuevas tecnologías que han irrumpido en el ámbito universitario; se requiere de reflexión y acercamiento a la perspectiva desde la cual interpretan ellos mismos la realidad y de parte del investigador; llegar a la propia interpretación a partir de la información obtenida, teniendo presente la phrónesis.

b) Eje 1. La Formación es un proceso continuo que nunca termina y el pasado de la persona interacciona en todo momento con el presente del sujeto. Los tres profesores con quienes se dialogó manifestaron haber tenido influencia familiar y escolar para la decisión que tomaron para dedicarse a la enseñanza de idiomas: Federico cuyo padre fue cantante de ópera y algunos profesores en particular de lenguas extranjeras de quienes guarda un buen recuerdo. Feliciano, quien mediante el diálogo familiar directo cambió sus intereses filosóficos por las letras inglesas considerando como elemento importante el factor económico, ya que el trabajo no le faltaría a pesar de la edad. Eloísa recuerda la interacción con su hermana mediante la lectura y con sus profesores de la escuela primaria de quienes también guarda un grato recuerdo; intenta dar gusto a su familia ingresando a contaduría por la situación económica, pero siempre le había gustado la lectura y por influencia de profesoras de la prepa y de la universidad cambia a letras italianas. En los tres casos se dicen satisfechos de las decisiones tomadas y ninguno se queja de sus ingresos que consideran suficientes para vivir dignamente. Ese diálogo que establecieron con sus familias, en particular en el área educativa favoreció el que tomaran decisiones acordes con sus intereses y que hoy día lleven a cabo una buena labor docente, reconocida por sus compañeros y por sus alumnos.

c) Eje 2. El idioma extranjero permite el ingreso a otras maneras de pensar y entender mejor el propio contexto, por contraste. Quien aprende otra lengua en realidad ingresa a otra manera de pensar y de relacionarse con la alteridad. Se dice

que lo ideal es estudiar en el extranjero puesto que esto permite una inmersión tanto en la lengua como en la otra realidad. El profesor que ha aprendido la lengua del otro tiene mejores posibilidades de ser un buen profesor puesto que entenderá mejor a sus estudiantes y si ha vivenciado la realidad en el extranjero ello es un plus muy importante. Federico convivió con jóvenes estadounidenses y con una familia de ese país, lo que le permitió una sólida adquisición de la lengua y en alguna medida de la cultura; posteriormente por su trabajo viaja al extranjero lo que le permite practicar los idiomas aprendidos y ello le permite una visión más abarcante de la realidad. Feliciano aprende el idioma seguramente en alguna medida con su padre, pero es evidente que es en la facultad donde lo incorpora a su formación académica; desde un principio conjuga el llevar a cabo una actividad que le agrada con el hecho de que no le faltaría trabajo, incluso menciona que un profesor con edad es visto como alguien con experiencia. Eloísa, quien proviene de una familia con recursos limitados, persevera en su interés por estudiar letras italianas y si bien es cierto que no pretendía ser profesora de italiano, a ella le interesaba más la literatura, se esfuerza por aprender el idioma de manera intensiva, auxiliada en momentos por las TICE, e incluso logra viajar mediante una beca de un mes a Italia y dice ser feliz con las decisiones que ha tomado. Contaron con el apoyo familiar el cual se dio principalmente mediante el diálogo que les permitió avizorar nuevas perspectivas y cambiar incluso las de los familiares quienes han aceptado las decisiones tomadas por los profesores.

d) Eje 3. La tecnología es una realidad presente prácticamente en cualquier lugar y está presente en el ámbito educativo. Los profesores con quienes se dialogó entraron en contacto con ella por diversos motivos: Federico en el trabajo de oficina donde tuvo que aprender por su cuenta, ya en el ámbito académico se interesa por las posibilidades que ofrecen éstas e incursiona de manera intensiva en esa alternativa. Feliciano se percató que en la facultad, al elegir la especialidad en didáctica, utiliza la grabadora de carrete y las filminas, pero es interesante que esa formación académica sea dentro de la corriente conductista, incluso el tener un laboratorio era muypreciado para la repetición de estructuras. Eloísa es curioso que no se había percatado de que había utilizado las máquinas más de lo que se

imaginaba, tomó un curso en su adolescencia, trabajó en animación y al corregir correos electrónicos de sus estudiantes lo está haciendo para aprovechar el error en la enseñanza. Los profesores por su diferencia de edades seguramente aprendieron de manera diferente pero en la actualidad el constructivismo permea el campo educativo incluido el de las lenguas extranjeras, sea con el manual o con máquinas sofisticadas. Las editoriales han conquistado el mercado al ofrecer todo el entramado necesario para la enseñanza del idioma en cuestión siendo parte importante las TICELE, que ya están incorporadas a los llamados “métodos” y cuya fundamentación teórica es la perspectiva accional pero en realidad es el constructivismo y el trabajo por competencias quien predomina. Por esta razón los profesores están hasta cierto punto “atrapados” por esos enfoques y por las empresas que investigan y elaboran los manuales. Esta conceptualización del profesor de idiomas como “técnico”, puede tener que ver con esta situación donde se le dice qué y cómo hacer. Es indispensable que el profesor levante la voz mediante la investigación y la propuesta de alternativas acordes con nuestra realidad para resolver problemas nacionales; de esta manera también podrá lograr un sitio como profesional de la enseñanza.

Eje 4. La práctica docente puede llevarse a cabo desde diferentes enfoques, lo cierto es que los estudiantes reconocen a los buenos maestros. Se aprende a enseñar practicando la enseñanza. Federico es considerado como un profesor de vanguardia por utilizar y diseñar cursos en línea o bien recurrir a la tecnología para interaccionar con sus alumnos, sin embargo, no deja de poner en primer lugar la relación profesor – estudiante, y habla de constructivismo con toda naturalidad. Diseña actividades para que los jóvenes trabajen en equipo sin importar la distancia gracias a los recursos digitales. Federico lleva a cabo una práctica “tradicional” donde él dirige la clase, hace repetir, etc. aunque su intención es que paulatinamente ir dejando en libertad a los alumnos y pretende lograr “autonomía”, utiliza las TICELE como complemento a sus clases y es él quien lleva a cabo la labor de selección y filtraje para llevar a la clase los materiales fotocopiados o bien les da “links” para que los estudiantes lleven a cabo los ejercicios en sus casas; esto nos habla de cómo una actitud abierta ante lo nuevo permite incorporar a la práctica recursos que aparentemente por la edad del docente sería difícil hacer. Eloísa quien se esperaba

quien por la edad usara de manera más importante la tecnología, no es el caso, lo hace de manera más natural puesto que no había tendido plena conciencia de cómo lo hacía incluso para su propia formación profesional. Algo que destaca en esta profesora es la apertura que tiene para el diálogo con sus estudiantes y el reconocimiento de lo que puede aprender de ellos. Desde la perspectiva gadameriana se habla de que al enseñar se aprende, es decir esta relación dialéctica no se puede disociar, una es inherente a la otra. El pretender lograr una total autonomía en la enseñanza es algo muy relativo, respondería más a “enfoques empresariales”, el rol del profesor es importante en la medida que se establece un diálogo para un cambio de horizonte, aunque desde luego que cierta independencia para el estudio es deseable. Los tres profesores utilizan la tecnología y pretenden hacerlo de forma racional desde sus perspectivas. Un hecho que pudiera ser de relevancia es que a los profesores en general se les permitiera experimentar con los recursos tecnológicos con plena libertad y que fuesen co-construyendo reflexivamente alternativas para diversas situaciones. Es frecuente oír que se quiere ver qué dicen los expertos y repetirlo (en este caso las editoriales), pero el ejercicio de la imaginación con las posibilidades que ofrecen estos recursos es una fuente de experimentación y generación de materiales y conocimiento tan necesarios para nuestro país. Las mismas instituciones podrían ser semilleros de ideas, no ajustándose al pie de la letra a lo que dicen los grandes expertos.

f) En futuras investigaciones sería interesante tratar de conocer qué sería deseable que el profesor de idiomas supiese en concreto sobre campos como la glotodidáctica mediante las TICELE; qué actitud tendría la comunidad académica ante el Licenciado en Enseñanza de Lengua Extranjera y el investigador de dicha área; cómo se favorecería el que se pudiesen dar alternativas de solución para los problemas de nuestra realidad auxiliados por la imaginación, la reflexión y las TICELE. Cabe recordar que en la investigación educativa no se pretende encontrar La Solución, si no trabajar constantemente para abordar situaciones con circunstancias particulares en un momento histórico determinado, es decir, el camino no tiene fin, tiene finalidades.

REFERENCIAS Y SITOGRAFÍA

- Académie de Versailles (S/F). Pédagogie du projet. Recuperado en http://www.oasisfle.com/doc_pdf/pedagogie_du%20projet.pdf.
- Acosta N. (2011). UNAM apoya la docencia con tecnología. *El Economista*, 8 de abril. Recuperado en <http://www.eleconomista.com.mx/tecnociencia/2011/04/08/unam-apoya-docencia-tecnologia>.
- Aguilar L. (2002). Formar en el diálogo, la comprensión y la solidaridad para habitar un mundo tecnificado. Contribuciones de Hans-Georg Gadamer para una formación integral. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 32:45-63.
- Akerberg E., Brambila O., Bui S. et al. (2007). La enseñanza de lenguas en la UNAM. Recuperado en http://www.caahya.unam.mx/diagnóstico_coele_jun-08.pdf.
- Alcalá R. (2006). Curso: "Sujeto". Facultad de Filosofía y Letras.
- Amigues R. (2001). Le projet accompagné, une stratégie de formation continue intéressante pour les enseignants universitaires en France. Recuperado en http://www.ups-tlse.fr/colloques/docs/com_aipu_05-08.pdf.
- Astolfi J. (1998). Desarrollar un currículo multirreferenciado para hacer frente a la complejidad de los aprendizajes científicos. *Enseñanza de las Ciencias*. 16 : Pp. 375-385.
- Ávila M. (2001). El concepto de formación en Hegel, Gadamer y Honoré. *Gaceta ISCEEM #25 julio-septiembre*.
- Barraza A. (2007). La formación docente bajo una conceptualización comprehensiva y un enfoque por competencias. *Estudios pedagógicos*. 33:131-153.
- Barthélémy F. (2007). *Professeur de FLE, historique, enjeux et perspectives*. Paris: Hachette.
- Beacco J. (2012). Conferencia : « Didactique de la Grammaire » . Dictada el 2 de febrero de 2012. Centro de Lenguas Extranjeras CU UNAM.
- Becher T. (2001). *Tribus y territorios académicos*. Barcelona: Gedisa.
- Berners-Lee T. (2011). Larga Vida a la Red. *Investigación y Ciencia*. Febrero. Pp. 40-45.
- Bertrand C. (2009). Technologies d'information et de la communication pour l'enseignement (TICE). Recuperado en <http://www.recherche.aix-mrs.iufm.fr/publ/roc/amigues1/>.
- Beuchot M. (2007). Hermenéutica analógica y educación. *El País de la Laguna*. Pp. 1-13.
- Beuchot M. (2011). *Perfiles esenciales de la hermenéutica*. México: FCE UNAM.
- Carvalho I. (2000). Los sentidos de lo "ambiental": la contribución de la hermenéutica a la pedagogía de la complejidad. En la "Complejidad Ambiental". México: Siglo XXI P. 8.

- CEE (2001). Pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Recuperado en http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_FR.pdf.
- CELE (2010). Página del centro de lenguas extranjeras UNAM. Recuperado en <http://www.cele.unam.mx/>.
- CENLEX (2010). Página del centro de lenguas extranjeras. IPN. Recuperado en http://www.cenlexz.ipn.mx/Quienes_somos/Historia.html.
- Chambers J. (2010). La sociedad del aprendizaje. CISCO Recuperado en http://www.cisco.com/web/about/citizenship/socio-economic/docs/TLS_Spanish.pdf.
- Chambon Ph., Rauscher É., Orluc L. et Mayo M. (2010). D'où venons-nous ? *Science et Vie*. Juin, Pp. 58-79.
- Cochran-Smith M., Zeichner K. y Fries K. (2006). Estudio sobre la formación del profesorado en los estados unidos: descripción del informe del comité de la American Educational Research Association (AERA) sobre investigación y formación del profesorado. *Revista Educación*. 340:87-116.
- Conseil de l'Europe (2001). *Apprentissage des langues et citoyenneté européenne. Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Les Éditions Didier.
- Constans N. (2011). Neanderthal parmi nos ancêtres. *La Recherche*. Janvier, Pp. 61-63.
- Cabello R. y Levis D. (Eds). (2007). *Medios informáticos en la educación a principios del siglo XXI*. Buenos Aires: Prometeo.
- Cummins J. (2000). *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid: Ediciones Morata.
- Custers G., Pâquier É. et Rodier Ch. (2004). *Internet 150 activités (Niveau Intermédiaire)*. Paris: CLE International.
- De Cossío R., Guevara G., Latapí P. et al. (2006). *Enciclopedia en la práctica. Observaciones en veinte aulas 2005-2006*. México: CIEAP ILCE.
- De la Fuente C. (2005). Habla o lenguaje en Heidegger y Gadamer. *Contribuciones desde Coatepec*. Julio-diciembre. (5) pp. 11-24.
- De Fleur M., Kearney P., Plax T. et DeFleur M. (2005). *Fundamentos de comunicación humana*. México: McGraw-Hill.
- Delors J. et al (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre educación para el siglo XXI*. UNESCO: Santillana.
- Dortier J. (2004). *L'homme, cet étrange animal...* Paris: Éditions Sciences Humaines.
- Echeverría (2003). *La revolución tecnocientífica*. Madrid: FCE.
- ENS (2010). Escuela Normal Superior. Recuperado en http://www.es.wikipedia.org/wiki/Escuela_Normal_Superior.
- Fischetti M. (2007). Videos de alta definición. *Investigación y Ciencia*. Octubre. Pp. 90-91.

- Florián V. (2002). *Diccionario de filosofía*. Bogotá: Panamericana Editorial.
- Fullat O. (2000). *Filosofías de la educación*. Barcelona: Paideia.
- Gadamer H. (2005). *Verdad y método*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Galeana L. (2004). Objetos de Aprendizaje. (presentación power point). Recuperado en http://www.cudi.mx/primavera_2004/presentaciones/Lourdes_Galeana.pdf_.
- Galisson R. et Puren Ch. (1999). *La formation en question*. Paris: CLE International.
- Gilbón D. (2008). *Alfabetización ciberdidáctica para formadores*. (Tesis Doctoral). México. UNAM.
- Giordan A. (1995). Les nouveaux modèles sur apprendre: pour dépasser le constructivisme? Perspectives, vol. XXV #1 Recuperado en <http://www.ldes.unige.ch/publi/rech/depConstruct/depConstruct.htm>.
- Giordan A. (S/F). Le modèle allostérique et apprentissage. Recuperado en http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/giordan/LDES/publi/rech/th_app.htm.
- Gisbert M. (2007). *Teacher training in ict – based learning settin: desing and implementation of an on – line – instructional model for english language teachers*. (Tesis Doctoral). Universidad Rovira Vigil España.
- Gorodokin (2005). La formación docente y su relación con la epistemología. *Revista Iberoamericana de Educación*. 37:1-9.
- Greenemeler L. (2011). Piece of mind: is the internet replacing our ability to remember? *Scientific American*. Recuperado en <http://www.scientificamerican.com/aricle.cfm?id=internet-transactive>.
- Gylly M. (1996). Las representaciones sociales en el campo educativo. *Enunciación*. Pp. 69-81.
- Hirschsprung N. (2005). *Apprendre et enseigner avec le multimédia*. Paris: Hachette.
- Ibáñez J. (2009). El origen del neolítico. *Investigación y Ciencia*. Noviembre. Pp. 77-79.
- Jacobs Z. y Roberts R. (2009). El Origen de la Cultura Humana. *Investigación y Ciencia*. Noviembre. Pp. 62-71.
- Jaim G. (2006). *La tragedia educativa*. Buenos Aires: FCE.
- Johnson K. (2008). *Aprender y enseñar lenguas extranjeras. Una Introducción*. México: FCE.
- Kavehrad M. (2007). Banda ancha en habitaciones. *Investigación y Ciencia*. Septiembre. Pp. 56-61.
- Kim S., Oh Hyunsook y Kwon H.(2011). A study on instruccional design direcction of e-portfolio based on social media. Proceedings of world conference on e-learning in corporate, government, healthcare, and higher education. *Shesapeake, VA:AACE*. pp. 1997-2001.
- Kobayashi J. (2002). *La educación como conquista*. México: El Colegio de México.
- Lebeaupin Th. (2009). Internet et pédagogie: créer du sens. Recuperado en <http://www.fle-sitographie.pagesperso-orange.fr>.

- Leonard W. (2003). Food for thought. *Scientific American, Special Edition*. August. Pp. 62-71.
- Lévy P. (1997). *Cibercultura. Velatorio para o conselho da europa no quadro do projecto "novas tecnologías: cooperacao cultural et comunicacao*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lloyd S. (2009). Privacidad e Internet cuántico. *Investigación y Ciencia*. Diciembre. Pp. 82-87.
- López A. (S/F). H. G. Gadamer. Aparterei. Pp.1-6. Recuperado en <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/gadamer.pdf>.
- López C. (2005). *Los Repositorios de Objetos de Aprendizaje como Soporte a un Entorno e-Learning*. (Tesis Doctoral). Salamanca. Recuperado en http://www.Gredos.usa1.es/jspui/bistream/103636/56649/1/DIA_Repositoriosobjetos.pdf.pdf.
- López J. (2009). EDUCAENTIC 2009. *Ponencia: Proyectos colaborativos en Internet*. Recuperado en http://www.salononlinea.unam.mx/habitatpuma/moodlediplomadofes/file.php/14/Materiales/Proyectos_colaborativos_en_internet.pdf.
- López P. (2010). Diplomado sobre aplicaciones de las tic en la enseñanza. México: *Gaceta UNAM*. 7/10/10. Recuperado en <http://www.132.248.247.l/cgi-bin/pwisis.exe>.
- Lordoño Ó. (2007). Teun A. Van Dijk y los orígenes críticos del discurso (ECD). *Signos Lingüísticos*. 5 : pp. 141-153.
- Luengo J., Luzón A. y Torres M. (2008). *El enfoque por competencias en el desarrollo de políticas de formación del profesorado*. Entrevista a Claude Lessard. Recuperado en <http://www.redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdf.jsp?iCue=56712875006>.
- Maier R. (2001). *Comportamiento animal, un enfoque evolutivo y ecológico*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Mangenot F. y Louveau (2006). *Internet et la classe de langue*. Paris: Cle International.
- Marcelo C. (2006). *La formación docente en la sociedad del conocimiento y la información: avances y temas pendiente*. Ponencia Presentada al IV Encuentro Internacional de KIPUS. Pp.1-17. P.2 . Recuperado en <http://www.prometeo.us.es/idea/miembros/01-carlos-marcelo-garcia/archivos/margarita.pdf>.
- Martínez M. (2006). La investigación cualitativa (Síntesis Conceptual). *Revista IIPSI*. Fac. Psicología. (9)123-146.
- Mata F. (1991). Estatuto científico de la glotodidáctica. *Enseñanza* #8. Pp. 1-14. Recuperado en http://www.e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20444&dsID=estatuto_cientfico.pdf.
- Mejía E. (2001). Hans Georg Gadamer, su sentido hermenéutico de la formación. *Gaceta ISCEEM*. 24:21-25.
- Mérieux R., Lainé E. et Loiseau Y. (2009). *Latitudes 2*. Paris: Didier.
- Milenio (2011). FES Aragón un foco rojo. Recuperado en <http://www.milenio.com/cdb/doc/impreso/9061844>.
- Minier P. (2003). Ancrage historique et développement des courants de pensée de l'apprentissage. Recuperado en <http://www.ens.uqac.ca/~pminier/act1/graph1.htm>.

- MINISTERIO DE JUSTICIA E INSTRUCCIÓN PÚBLICA (1890). *Debates del congreso nacional de instrucción pública*. México: El Partido Liberal.
- MINISTERIO DE JUSTICIA E INSTRUCCIÓN PÚBLICA (1891). *Segundo congreso nacional de instrucción pública*. México: El Partido Liberal.
- Moeller R. (2008). Cooking up bigger brains. *Scientific American*. January. Pp.86-87.
- Montejo M. (S/F). Juan Amos Comenio y la didáctica de las lenguas. Una entrevista desde el siglo XXI. Recuperado en http://www.ucp.cm.rimed.cu/uzine/transformacion/articulos/uanamoscomenio_didacticalenguas_.pdf.
- Moreau D. (2007). Institution, distribution et compréhension : les taches de l'action pédagogique. Actualité de la recherche en éducation et en formation. *Congrès International AREF 2007*. Pp.1-13.
- Nivón A. (2005). La participación de profesores de educación primaria en una reforma educativa: el caso de México (1890-1900). México: UPN.
- Nivón A. (2012). Información personal.
- Nivón A. (2013). Información personal.
- Novak J. (2001). Théorie qui sous-tend les cartes conceptuelles et la façon de les construire. Recuperado en <http://www.sites.estvideo.net/gfritsch/doc/rezo-cfa-410.htm#haut>.
- OCDE (2010). Recuperado en http://www.oecd.org/document/41/0,3746,es_36288966_36287974_47547881_1_1_1_1,00.html.
- Olivé L. (2006). El bien, el mal y la razón. México: Paidós.
- Olivé L. (2007). La ciencia y la tecnología en la sociedad del conocimiento. México: FCE.
- Padilla M. (2001). Condiciones socioinstitucionales de la actividad docente. *Perfiles Educativos*. 92:74-76.
- Palamidessi M. (2006). La escuela en la sociedad de redes. Buenos Aires: FCE.
- Pasillas M. (2001). Condiciones socioinstitucionales de la actividad docente. *Perfiles Educativos*. 92:74-96.
- Peña I., Córcoles C. y Casado C. (2006). El profesor 2.0: docencia e investigación desde la red. VOC papers *Revista Sobre la Sociedad del Conocimiento*. #3. Recuperado en <http://www.voc.edu/vocpapers>.
- Piña J. y Mireles O. (2009). La perspectiva sociológica de las representaciones sociales para el estudio de la globalización y la universidad. S/P. Recuperado en http://dialnet.uniroja.es/sevlet/fichero_articulo?codigo=2376684.
- Puren Ch. (2001). La didactique des langues face à l'innovation technologique. UTC Université de technologie Compiègne. Actes des colloques usages des nouvelles technologies et

- enseignement des langues étrangères. *UNTELE* 2:1-8. Recuperado en <http://www.utc.fr/~untele/volume2.pdf>.
- Puren Ch. (2004). L'évolution historique des approches en didactique des langues-cultures, ou comment faire l'unité des « unités didactiques ». Recuperado en <http://www.crhstianpuren.com/mes-travaux-liste-et-lien/2004>.
- Puren Ch. (2006). *De l'approche communicative à la perspective actionnelle*. Conferencia en video en línea. Recuperado en <http://www.uptv.univ-poitiers.fr/web/canal/61/theme/28/manif/125/video/1180/index.html>.
- Puren Ch. (2007). Enseigner et apprendre les langues sur un mode qui change avec le monde: l'exemple du passage de l'approche communicative à la perspective actionnelle. Recuperado en <http://www.crhstianpuren.com/mes-travaux-liste-et-lien/2007>.
- Quintanilla M. (2005). *Tecnología. Un enfoque filosófico*. México: FCE.
- RALE (2010). Real Academia de la Lengua Española. Recuperado en <http://www.rae.es/rae.html>.
- RALE (2011). Real Academia de la Lengua Española. Recuperado en <http://www.rae.es/rae.html>.
- Ramírez J. (2012). El devenir de las unidades multidisciplinarias de la UNAM. *Planeación y Evaluación Educativa*. FES Aragón UNAM. Diciembre 2011.
- Reimers F. (Coordinador) (2006). *Aprender más y mejor*. México: SEP FCE ILCE HARVARD.
- Reyes W. y González R. (2007). Aproximaciones de la fundamentación teórica de un modelo de formación docente constructivista. *Omnia*. 3:131-154.
- Ricarte P. (2010). Datos duros de la brecha digital en México. Recuperado en <http://emarketingpolitico.wordpress.com/2010/06/11/datos-duros-de-la-brecha-digital-en-mexico/>.
- Ríos C. (1996). Un acercamiento al concepto de formación en Gadamer (parte I y II). *Revista Educación y Pedagogía*. <http://ayura.udea.edu.co/drupal/?q=node/540> y <http://ayura.udea.edu.co/drupal/?q=node/541>.
- Rosen É. (2007). *Le point sur le cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris: CLE International.
- Rufin F. (2004). Les courants pédagogiques. Recuperado en <http://www.cadresante.com/spip./spip.php?article224>.
- Ruiz C. y Lupercio A. (2010). Zona de Desarrollo Próximo: Sustrato del Aprendizaje Significativo. *Ciencia y Desarrollo*. Abril. Pp.64-69.
- Ruiz R., Martínez R. y Valladares L. (2010). *Innovación en la educación superior. Hacia las sociedades del conocimiento*. México: UNAM FCE.
- Sevillano M. (2002). *Nuevas tecnologías, medios de comunicación y educación*. Madrid: CCS.
- Shreeve J. (2010). El camino evolutivo. *National Geographic*. Julio. Pp.2-28.

- Duval E., Ternier S. y Van Asshe F. (2009). *Learning Objects in Context*. Chesapeake: edITLib AACE.
- Stehr N. (2001). A world made of knowledge. *Society*. November/December Pp. 89-92.
- Stix G. (2008). Jacking into the brain. *Scientific American*. November. Pp. 34-39.
- Tagliante Ch. (1994). *La classe de langue*. Paris: CLE International.
- Topbas E. (2009). The effects of the five step learning strategy on academic succes: using the example of the subject of learning technologies and material development. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. Pp. 112-117.
- Trott J. y Wooldridge E. (2005). Contributions de l'approche cybernautique à l'enseignement des langues secondes (L2). Recuperado en <http://www.chas.utoronto.ca/epc/chwp/elkabas/cyber1.htm>.
- UAM (2010). Universidad Autónoma de México. Centro de lenguas extranjeras. Recuperado en <http://www.lenguas.uam.mx/>.
- UNAM (2010). francescl2.blogspot.com
- UNAM (2010). Centro de lenguas extranjeras. Recuperado en <http://www.cad.cele.unam.mx/>.
- UNAM (2010). Centro de lenguas extranjeras. Formación de asesores mediateca. Recuperado en <http://www.cad.cele.unam.mx/formasesores/>.
- UNAM (2010). Hábitat puma. Recuperado en <http://www.habitat.unam.mx/descricionDiplomado.html>
Recuperado el 18/IX/10.
- UNAM (2010). 100 UNAM 1910 – 2010. Recuperado en http://www.100.unam.mx/index.php?options=com_content&view=article&id=97&Akerberg/2007.Internid=115.
- UNAM (2010). Licenciatura en enseñanza de lengua extranjera. Recuperado en <http://www.acatlan.unam.mx/licenciaturas/1239/>.
- UNAM (2010). Centro de lenguas extranjeras. Formación de profesores. Recuperado en <http://www.cele.unam.mx/formacionprof/formprof.html#fragment-3>.
- UNAM (2010). Programa: ¿Qué Ofrece Internet para la Enseñanza de Lenguas? Recuperado en <http://ced.cele.unam.mx/ciberestrategias>.
- UNAM (2011). Centro de lenguas extranjeras FES Aragón. Recuperado en <http://www.132.248.44.79/lenguas/home.php>.
- UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. París: ONU/ECC.
- UNESCO (2008). *Estándares de competencia en TIC para docentes*. París: UNESCO.
- UPN (2010). Instituto Politécnico Nacional. Formación de profesores. Recuperado el http://www.upn.mx/files/2008/julio/Licenciatura_Frances.pdf.

- UPN (2010). Licenciatura en enseñanza del francés. Recuperado en http://www.upn.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=724&Itemid=482.
- Valladares Y. (2010). Universidad de los Andes. Video Recuperado en <http://www.youtube.com/watch?v=kmECihttos-y&feature=related>.
- Van Dijk T. (2004). Discurso y dominación. *Grandes Conferencias en la Facultad de Ciencias Humanas*. N° 4, P. 27 Bogotá, febrero.
- Van Schaik C. (2006). Why are some animals so smart? *Scientific American*. April. Pp. 48-55.
- Vanderhey V. (2009). Dix règles d'or pour l'utilisation de l'internet en classe de FLE. Recuperado en <http://www.form-a-com.org/index.php?view=article&catid=5%3Atice&id=30%3Adi30-regles-dor-pour-lutlis>.
- Vecchi G. (2010). Conferencia. Recuperado en http://www-annexe.ac-rouen_fr/premier_degre/presteia76/manif/conf1.htm.
- Vieira M. (2008). O Teletandem Brasil na conferencia internacional de educacion a distancia. *Teletandem News*. P. 7.
- Visentin D.(2003). *Método del maestro-estudiante. Las glototecnologías en un proceso hermenéutico de aprendizaje de una lengua extranjera*. Soc. Mex. de Computación en la Educación. XIX Simposio Internacional. Recuperado en <http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/colecciones/documents/Somece/41.pdf>.
- Vygotsky L. (2008). Pensamiento y lenguaje. México: Quinto Sol.
- Ward P. (2008) the future of man. How will evolution change humans? *Scientific American Magazine*. December. Recuperado en <http://www.sciam.com/article.cfm?id=the-future-of-man&SID=mail&sc=emailfriend>.
- Warschauer M. (2003). Demytifying the digital divide. *Scientific American*. August. Pp. 34-39.
- Watenburguer I. (2012). En otro idioma. *Investigación y Ciencia*. Septiembre/octubre.
- WIKIPEDIA (2010). Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado en http://www.es.wikipedia/wiki/Real_y_Pontificia_Universidad_de_México.
- Zárate Y. (2008). De las tarjetas perforadas a las supercomputadoras. *El Faro*. Septiembre #90 UNAM pp. 10-12.
- Zeilenger A. (2000). Quantum teleportation. *Scientific American*. April. Pp. 32-41.
- Zweck C., Paterson M. y Pentland W. (2008). The use of hermeneutics in a mixed methods desig. *The Qualitative Report*. 13: pp. 116-134.

ANEXO 1.**CUESTIONARIOS - GUÍA**

¿Cuál es tu formación académica?

¿Cuál fue tu formación como maestro de lengua?

¿Por qué te interesó, o cómo fue que te decidiste a ser maestro de lengua extranjera?

¿En tu trayectoria formativa, cómo se incorporó la tecnología? ¿Qué tecnología? (En LE todo profesor por lo menos utiliza grabadora)

¿Te son de utilidad las nuevas tecnologías en tu práctica profesional cotidiana?

SI ¿De qué manera? ¿Has notado alguna diferencia al usarlas? ¿Cómo enseñas, cómo se desarrolla una clase?

NO ¿Por qué consideras que no? ¿El no usarlas en tu práctica pedagógica, ha implicado algo diferente? ¿Cómo enseñas, cómo se desarrolla una clase?

¿Cómo evalúas?

¿Notas alguna diferencia en el uso de las TICE entre hombres y mujeres?

¿Cómo utilizas las TICE y con qué propósito?

¿Qué consideras que haría al uso pedagógico de las TICE más eficiente?

¿Qué ventajas encuentras al utilizar en clase las TICE?

¿Encuentras algunas desventajas?

¿Qué te decidiría a utilizar las TICE de manera más intensa?

¿Qué requieren los profesores para formarse en el uso de las TICE?

¿Algo más que no te haya preguntado?

Segunda etapa, un año después (una entrevista con cada profesor, con duración de aproximadamente poco más de una hora)

¿Cómo se ha ampliado tu panorama, expectativas, saberes sobre las TICE?

¿Has encontrado algo nuevo, ha cambiado tu perspectiva?

¿Utilizas en mayor o menor medida las TICE?

¿Qué dificultades o limitantes has encontrado?

¿Viste los programas del CELE sobre TICE?

¿Qué actitud notas en los profesores de CLE Aragón sobre las TICE?

¿A qué la atribuyes?

¿Dedicas algo de tu tiempo libre al estudio de las TICE?

¿A partir de las entrevistas del año pasado, cambió en alguna medida tu visión sobre las TICE?

¿Cómo gremio, de profesores de idiomas, consideras que tenemos algunas características en común en cuanto a nuestra formación, actualización?

¿Algo más que no te hubiese preguntado?

ANEXO 2

PRIMERA ENTREVISTA. FEDERICO 30/X/08.CAFETERÍA. MEDIO DÍA “... fue una cuestión un poco azarosa”		
PREGUNTAS GUÍA /	RESPUESTAS / DIÁLOGO	FUSIÓN DE HORIZONTES
Muy buenos días Federico muchas gracias por aceptar esta conversación, si? Sobre las TIC y sobre todo sobre tu formación como maestro. Me podrías platicar así muy brevemente cómo fue tu formación como maestro. ¿Cuál es tu formación inicial?	Para enseñar lenguas fue una cuestión un poco azarosa ... estaba en un programa de traductores intérpretes ... la matrícula de esa generación prácticamente desapareció a causa de que tenían en general muy malas notas en español ... de inglés a español en la redacción en español... se acabó la generación.	No era su idea original ser profesor de idioma.
esto ¿dónde es?	... Mexicano Norteamericano ...	¿Por qué toma dicha decisión?
el que estaba en la Zona Rosa	Exacto ... yo jamás pensé que en alguna vez me dedicaría a enseñar.	Parece ser que no hay claridad en una posible motivación y por ello se habla del azar
es decir no era tu idea original	nunca, nunca la fue	Confirmación idea previa
pero tú ya ibas con la idea de ser traductor o ...	me interesaban los idiomas ... lo tenía claro ...	Tenía gusto por los idiomas
desde niño	... tenía un inglés más o menos fluido a la edad de catorce quince ...	¿De dónde surge dicho interés?
		¿Del entorno familiar?
		Había “facilidad” para los idiomas
		¿Cómo se reco-construye dicha “facilidad”
		En la adolescencia ya “poseía” un buen inglés. Es decir previamente hubo exposición al idioma
		El entorno escolar infantil como primer acercamiento a los idiomas.
		¿Es la escuela dónde se da el acercamiento con el idioma?
dónde lo aprendiste	... mi educación fue dizque bilingüe, ... porque eran escolitas ... que decían que enseñaban inglés a los niños	Es de suponerse que en realidad su contexto familiar favoreció, al inscribirlo en dicho kínder, una determinante para su acercamiento inicial al inglés. Por otra parte el “dizque” denota cierta inconformidad con el tipo de enseñanza en el que estuvo inmerso.
pollito Chicken	exacto, sin embargo pienso que de algo sirvió ... primaria, la secundaria, en el CCH no aprendí nada ...	Continúa su contacto con el idioma inglés aunque denota cierta

		inconformidad.
		¿Por qué la inconformidad?
		Es probable que hoy día como profesor de inglés pueda apreciar con mayor claridad las posibles deficiencias del sistema educativo en torno al área de idiomas.
de comprensión de lectura no?	ajá, lo acredité sin ningún esfuerzo ...	Nuevamente, "facilidad"
		Contacto con extranjeros de la misma edad en su entorno escolar.
		¿Por qué pudo esto ser importante?
pero fue a raíz de la secundaria que te empezé el interés por los idiomas?	sí ... tenía en aquél momento un programa de intercambio, un año venían los gringos y un año iban los mexicanos a Wisconsin, ... se ponía bien	Si contaba con ciertas bases, aunque fuesen "deficientes", el contacto con nativo hablantes y la "necesidad" de comunicar con ellos y el deseo de "aventurarse" en otro país al dialogar y conocer otros contextos, pudo haber favorecido su deseo por un dominio más fino de otra lengua. Y, lo que conlleva como dialogar con una realidad diferente.
		Entorno escolar favorable, contacto con nativo hablantes, profesoras que "contagian" su entusiasmo.
		¿Qué papel juegan los profesores?
había intercambio	... la embajada británica nos regaló en aquél momento ... un laboratorio de idiomas ... una maestra a cargo de eso que era muy entusiasta, una maestra María Cristina Hernández que era, ... le gustaba mucho su chamba y entonces pues, ... los escuincles de los gringos cuando venían tenían que tenerlos en condiciones muy especiales ...	Parece evidente que otro elemento relevante para la decisión "azarosa" fue el que contó con profesores que sirvieron como "modelo" de entusiasmo y que si en su entorno familiar había cierto comportamiento favorable por las lenguas extranjeras, lo viese reforzado por dicha profesora de quien incluso recuerda el nombre completo, situación que no es común.
embotellada	... a lo mejor ahí surgió ese interés ... los ponían a interactuar con nosotros, entraban a clase ...	
muy bien	... la directora de la secundaria tenía como que mucha sensibilidad hacia las lenguas ...	
y ésta era oficial?	sí, sí, la secundaria	
en qué zona?	... colonia Moctezuma	
en la Moctezuma	... era la mejor del Distrito Federal al menos en	Orgullo por su secundaria.

	aquél momento ...	¿Por qué?
		Quizás por la perspectiva “internacional” con que era vista dicha escuela.
Ok	... insistí en que me cambiaran a un sistema oficial	
huumm	por ejemplo y bueno para mí fue ...	
¿de ahí te nace el gusto?	yo creo que ahí fue ahora que lo mencionas	Quizás hace consciente que ahí nació su interés.
		¿Qué sucede, que dice esto?
		Es mediante el diálogo y la pregunta que probablemente avizora otra perspectiva que no tenía presente.
		De entrada al parecer su interés fue por viajar, se acerca a una institución de enseñanza de inglés y formadora de profesores, sin ser su “vocación” original. Admiración por profesores de ahí.
		¿Qué hace que se acerque a dicha institución?
digamos el tratar de poder comunicar con ellos	... interés por los viajes porque los que iban regresaban hablando maravillas ... lago, y entonces se me hacía muy interesante ... habían conocido cosas ... fue muy atractivo probablemente pues sí era motivante ... la mala suerte ... cuando a mí me tocaría yo ya estaba egresando ... comencé a dar al inglés es más en las vacaciones antes de entrar a la prepa yo ya estaba estudiando inglés ... en la escuela de intérprete traductor que después fue o devino para mí en un curso de formación de profesor que ellos daban, ... era un diploma muy reconocido el teachers de relaciones, ... gente muy seria, había gente lingüistas aplicados como Vincent Tell Carouba que bueno eran gente muy experta no, egresados de la USLE en lingüística aplicada, maestros en lingüística gente que tomaba muy en serio su trabajo el mismo Franck Lozano ... autor del famosísimo Life Styles que dio la vuelta al mundo	Por una parte pudo haberse visto frustrada su expectativa de viajar en la adolescencia, pero no sólo el viajar sino su inquietud por conocer otro contexto. Esto se pudo ver incrementado al conocer profesores de inglés prestigiados y a quienes al parecer admira todavía y que seguramente dialogaban no sólo con el propósito de la adquisición de ciertas habilidades lingüísticas, también transmitían ideología sobre esa otra realidad que está más allá de la inmediata.
		Estudia otro idioma
		¿Por qué?
Sí, sí, sí	Esas eran las gentes que trabajaban y bueno fue fue (sic) interés pero jamás me pasó por aquí ... teniendo como diecisiete o dieciocho años me metí al IFAL ...	No pregunto directamente, pero una alternativa es que después del inglés, el idioma más importante en nuestro medio es el francés y si Federico ya tenía suficiente dominio del inglés, pudo incursionar en

		el idioma galo.
Cuando saliste de la secundaria estudiaste inglés ahí en el centro de Relaciones Culturales	Exacto, exacto	
Ok saliendo de la secundaria ah ok y luego entras al IFAL	Para francés	
Para francés ahí cuanto tiempo estuviste más o menos un año, dos años?	... A y B eran básicos C y D eran intermedios y D y E eran ... bueno una cosa así era una maestra mexicana que se llamaba Iris Plata todavía me acuerdo de ella una excelente maestra ... tenía gran motivación y gusto por el francés, se me da ... yo creo que hice muchas transferencias con una a otra, de mi experiencia con otra segunda lengua que era el inglés entonces me facilitó muchísimo aprender francés ... así seguí hasta el nivel E en el IFAL ...	Logra un buen nivel en francés y manifiesta admiración por el profesionalismo de alguna profesora. Facilidad por conocer ya el inglés. ¿Le facilita la tarea el inglés? Se sabe que el conocer un idioma extranjero facilita en alguna medida el aprendizaje de otro, sobre todo si se ha aprendido en la niñez o juventud temprana. Pero aquí llama nuevamente la atención el recuerdo de la profesora Plata, y dice haber hecho "transferencias" entre los idiomas, sin que ello deje de tener gran parte de verdad, tal vez sin decirlo se refiere a identificar nuevamente admiración por el profesionalismo de dicha profesora.
de civilización, de gramática ...	porque entonces comencé a volar como sobrecargo de aviación ... las asistencias había maestros que eran muy estrictos ...	Menciona su trabajo como sobrecargo.
Eso, entonces tú trabajaste más o menos por ese tiempo que te estabas formando en los idiomas entraste a trabajar en la aviación	... tenía diecinueve años cuando comencé a trabajar como sobrecargo de aviación en Aeroméxico y bueno de hecho la clave para entrar fue los idiomas ... ahí en relaciones con... uno de los compañeros me dijo oye pues por qué no le entras a la aviación ...	Los idiomas como elemento que ayudan para trabajar y para viajar. ¿Qué se conjunta? Varios factores influyen en su trabajo como sobrecargo, puesto que los idiomas le permiten obtener un trabajo donde viaja, es decir realiza su deseo de adolescencia por conocer otros países y, practica los idiomas aprendidos en un contexto real, lo cual seguramente consolida su "apropiación"; pero además es pagado por ello.
de piloto	no pues de sobrecargo ... y me hacen un examen que estaba pero que de pollito Chicken, muy fácil ... que tardarían un año en llamar ...	
Uh que caray	Fui al sindicato de sobrecargos ...	

<p>ah tú dices el de Aeroméxico porque el de aviación estaba y creo que está, todavía tienen un local ahí por la Normal</p>	<p>... ya en la empresa entonces lo que hacía el sindicato ... ahí sí los exámenes fueron más rigurosos ... de inglés fue una de las pruebas más difíciles que la de la comisión técnica ...</p>	
<p>muy pesada</p>	<p>... jefe de sobrecargos, Arturo Reyes ... decía que estaba muy mal que la gente balbuceara inglés ... mis resultados son positivos pero otra vez me dicen: pero sabe qué no hay plazas ...</p>	
<p>si se enferman dos tres personas ...</p>	<p>... nosotros le hablamos, ...</p>	
<p>no se confíe</p>	<p>... estaba en la universidad, estaba en la facultad de contaduría y administración allá en CU ... había llegado de una manera totalmente ... pues sin vocación esa carrera no me interesaba ... lo que más me interesaba era literatura dramática porque me había llamado mucho el teatro</p>	<p>Continúa en el ámbito escolar, intenta en diversas carreras.</p> <p>¿Qué sucede en la etapa previa a su trabajo como sobrecargo?</p> <p>IncurSIONa en diversas áreas del nivel licenciatura, lo cual seguramente le proporciona un panorama más amplio para la comprensión del contexto donde se desenvolverá más adelante.</p>
<p>en Filosofía</p>	<p>... en Filosofía pero como te digo mi papá, por cierto él había sido en juventud cantante de ópera ... él se frustró mucho porque terminó haciendo un trabajo de empleado burócrata ... entonces tomé administración porque además se me hacía fácil ...</p>	
<p>pero fíjate, lo curioso era también que los números, o sea pareciera que es algo muy distante no? Un área más bien humanística y pasar de ahí a los números</p>	<p>sin embargo fíjate que he visto que es todo lo contrario ... la matemática tiene reglas de operación ... como la gramática ... la música igual tiene una métrica ...</p>	<p>La matemática presente de alguna manera en los idiomas extranjeros.</p> <p>¿Complementariedad de áreas del conocimiento?</p> <p>Por su formación académica, se aprecia cómo las diversas áreas del conocimiento él logra integrarlas a su profesión como profesor de idioma y en un comentario previo, relacionado, habla de que el papá fue cantante profesional de ópera, es decir seguramente de pequeño escuchó diversos idiomas en los que se manifiesta dicho arte y, relaciona las matemáticas con la música y los idiomas.</p>
<p>A lo que yo iba es a esto, a que no es muy común que a alguien que le interesan las humanidades, las matemáticas no, no, no y a la inversa a quienes les gustan las</p>	<p>... dicen que soy humanista de clóset ... mi autor favorito es Flaubert ...</p>	

<p>matemáticas o las ciencias más duras, dicen lo demás son payasadas, lo mío es verdaderamente ciencia, lo demás es especulación</p>		
<p>Y ahora esto de que empezaste a volar en el sentido literal, no "motorolo", te permitió practicar los idiomas</p>	<p>... daba los anuncios en inglés, francés y español ... voy a otro país, me cuesta trabajo iniciar las conversaciones, pero después, ya agarro la onda</p>	<p>Uso del idioma extranjero en situación real, incluso laboral.</p> <p>¿Es relevante la "inmersión"?</p> <p>La mayoría de autores consideran que para dominar un idioma extranjero lo importante es estar en "el contexto", lo cual Federico logra de manera "real" puesto que tiene que interactuar en situaciones de la vida real. Su experiencia me recuerda que yo también al llegar a otro país, a pesar de poder dialogar con los profesores en otro idioma en nuestro país, al estar en situaciones fuera del aula, me tomó alrededor de dos meses poder interactuar de manera más fluida. Ahora bien, sin haber estado en otro país, también con el esfuerzo y trabajo necesario se logra un buen desempeño para interactuar mediante otro idioma con el "extranjero".</p>
<p>Fuiste combinando los viajes con tu profesión de administrador</p>	<p>... iba también a estudiar teatro a Filosofía ... mis habilidades autodidactas no estaban muy desarrolladas,</p>	
<p>Y terminas la carrera</p>	<p>No, no la termino ... después me fui a Lasalle ... los maestros picudos que sí valían la pena venían de la facultad de la UNAM y considero la UAM, tenía 25 años, quería estudiar filosofía, pero por desvelarme perdía la ficha ... me pongo un reto, administración, que es la más demandada ... la terminé sin mayor problema ... la UAM tiene una perspectiva más social ... justamente tengo ganas de hacer el doctorado en la aplicación de las nuevas tecnologías aplicadas para la educación</p>	<p>Perspectiva más humanística al ingresar a la UAM.</p> <p>¿Por qué le atrae la perspectiva humanística?</p> <p>A pesar de tener oportunidad, quizás por su trabajo, de estudiar en una institución privada, se da cuenta que la formación profesional de calidad, que él admira, procede de instituciones públicas. Además, el haber estudiado en un ambiente escolar de carácter público desde pequeño, quizás le hace más familiar dicho entorno, donde puede privar una ideología de</p>

		<p>carácter más humanista. Menciona que quiere hacer un doctorado relacionado con las TIC aplicadas a la educación, es decir, desea continuar con su desarrollo académico, en algo que ya está haciendo, es decir aplicar sus diversos conocimientos, en las TIC pero aplicadas a la educación, es decir teniendo como eje a sujeto.</p>
<p>Y a la par de todo eso tú estabas trabajando y además de esto te formaste, seguiste la formación como maestro</p>	<p>... fue muy importante lo que aprendí en Relaciones Culturales ... aprendí la disciplina como gringo, casi neurótica ... mi formación como maestro la hice en Aragón ...</p>	<p>Dice aprender disciplina anglosajona, menciona "neurótica"</p> <p>¿Por qué "neurótica"?</p> <p>Es posible que en nuestro entorno se considere "enfermizo" el trabajo escolar o laboral arduo. Pero habría que ver en qué medida esto es real, puesto que puede ser que en realidad la persona sí se esté excediendo y ello pudiera afectar su salud o bien no se está llevando a cabo un trabajo que agrade. En el caso de Federico pudiera tratarse de un exceso de trabajo (laborar y estudiar con alto sentido de responsabilidad). Pero es notable que mediante el contraste con otra cultura, emite un juicio sobre su disciplina para estudiar y trabajar. Es probable que labore en Aragón debido a que la libertad con que cuenta en la UNAM, es difícil encontrarla en la iniciativa privada.</p>
<p>La hiciste en la práctica entonces</p>	<p>Sí en la práctica, aunque también enriqueciéndome con cursos como los que dan aquí ... como los de didáctica ...</p>	<p>Inicia su trabajo como profesor y se capacita en la institución.</p> <p>¿Por qué se capacita en la práctica?</p> <p>En el momento en el que se incorpora a la docencia en Aragón, se podía ingresar a trabajar como profesor de idioma durante un semestre contando con el bachillerato. Durante dicha etapa el profesor debía presentar examen de "posesión del idioma" y prueba escrita de didáctica</p>

		<p>de la lengua a enseñar o bien práctica docente. Se debían acreditar dos de las pruebas y se recontractaba por otro semestre durante el cual se presentaba la tercera prueba faltante. Esta situación se debía a que no había la carrera de profesor de idioma, y la UNAM resolvía dicha situación contratando profesores del área de letras o bien extranjeros o mexicanos, acreditando de la forma mencionada. Federico tenía las bases que adquirió en su trayectoria escolar en el Centro de Relaciones Exteriores, además del buen conocimiento del idioma debido a la práctica adquirida en su trabajo. Por otra parte, su actitud ante el estudio le permitió adentrarse en la didáctica del inglés con mayor detenimiento.</p>
Presentante el examen de la Comisión Técnica	... así fue, lo pasé a la primera ... trabajé un tiempo ... luego regresé a Aeroméxico en Zaragoza	
Podríamos decir que lo tuyo fue básicamente autoformación	Pienso que sí, aunque también he tomado cursos ... eso de la tecnología que se me ha dado ... para optimizar recursos se utilizó Excel ...	<p>Se le facilita la "tecnología"</p> <p>¿Por qué se le facilita?</p> <p>Si de pequeño adquirió hábitos de estudio y una actitud abierta ante el aprendizaje, prácticamente cualquier campo del conocimiento no se le va a dificultar, además de encontrar la relación existente en áreas tan, aparentemente, divergentes como la administración o la música. Además, por necesidad, como la mayoría se acercó a las TIC por necesidad.</p>
Cómo fue que llegaste a utilizar las máquinas	... jamás he tomado un curso de computación ... me enviaban a dar cursos y no les interesaba si sabía o no utilizar las máquinas si lo lograba bien y si no ciao (sic) ...	<p>Tecnología también por necesidad.</p> <p>¿Qué hace necesario, el tener en mayor o menor medida, conocimientos sobre TIC?</p> <p>El neoliberalismo tuvo la necesidad de crear dichos sistemas de transmisión, almacenamiento y procesamiento de la información, lo cual permea</p>

		<p>a prácticamente todas las área en nuestras sociedades. Cuando inició la eclosión de dichas tecnologías, no existían cursos para acercarse a ellas, la gente recurría a un “gurú” que era alguien que poseía un poco más de conocimientos al respecto o bien experimentaba por su cuenta. Es importante destacar que Federico no manifiesta haber tenido “miedo” de descomponer la máquina, como era el caso de muchas personas cuando experimentaban por su cuenta. Ello le ha permitido un acercamiento más importante con dichas tecnologías y experimentar con sus posibilidades.</p>
<p>Podríamos decir que tu primer contacto con la tecnología te dio, digamos luz, si así le podemos decir, de que las cosas se podían hacer más rápido, más fácil ... más eficiente, obviamente no aplicado a la educación sino a la industria</p>	<p>Más eficiente ... Sí</p>	<p>Tecnología permite obtener mayor eficiencia.</p> <p>¿Por qué?</p> <p>En el neoliberalismo, uno de los principios ideológicos es la “eficiencia” para producir más, a un menor costo y obtener mayor ganancia.</p>
<p>Y luego cómo pasas de esto a tu interés por las TIC en la educación, que buen ahora ya las conocen en Europa como las TICE, que me parece un término muy adecuado. Cómo fue que te surgió el interés.</p>	<p>Sin ser un fanático de Internet ... descubrí al bajar música u otras cosas que había potencialidades ... a los alumnos le daba mucho problema las fotocopias, ... gramática, vocabulario, etc. en formatos digitales</p>	<p>Facilidad de acceso a documentos en tiempo y costo</p> <p>¿Es real dicho acceso?</p> <p>Es una de las potencialidades que tienen estas tecnologías en el campo educativo, desde un punto de vista práctico, se tiene acceso a una gran variedad de “textos” en un sentido amplio, así como el intercambio de información. En el campo de la enseñanza de los idiomas extranjeros es particularmente importante dicha potencialidad puesto que se tiene acceso a material que de otra manera sería muy caro.</p>
<p>Esto hace aproximadamente cuánto tiempo que lo empezaste a hacer</p>	<p>... el primer recurso fue el correo electrónico aunque tiene una debilidad, que es de ida y no siempre de vuelta ... pero los demás no tienen interactividad ... entonces empecé a trabajar</p>	<p>Tiene relativamente “mucho tiempo” que utiliza la tecnología en su práctica.</p>

	los paneles de discusión ... esto hace como tres años	
<p>Tú les decías de inicio a los muchachos, quieren tal ejercicio, está en tal página. Ahí la bajan, me lo traen resuelto. Básicamente era como un depósito. Qué esperan</p>	<p>Así es Así era ... sus expectativas del curso. O después de un examen, qué tanto aprendieron, cómo se sintieron, ... un test sobre estilos de aprendizaje y compártanlo. Revisen algunos de los comentarios de sus compañeros ... Ahora trabajo las Web Quest y que los alumnos las socialicen en el blog ...</p>	<p>Fomenta el trabajo reflexivo y aprendizaje colaborativo. Está al día de las novedades de recursos en la Red</p> <p>¿Por qué?</p> <p>En esta respuesta se aprecia cómo ha tratado de incursionar no sólo de manera superficial en el campo de las TICE, se ha documentado y ha experimentado en su práctica profesional para un aprovechamiento más relevante de estos recursos. No como reservorios de documentos y ejercicios sino más bien como una especie de interface que facilita el llevar a cabo actividades de carácter pedagógico para un posible mejor desempeño en el aprendizaje de otro idioma. Es claro que no es el medio tecnológico en sí, son las necesidades propias y actitudes de profesores y alumnos (su historicidad y contextualidad) los que determina un mayor o menor desempeño académico. Lo cual también tendría que determinarse en relación a qué.</p>
<p>Está muy interesante todo esto podríamos seguir en otro momento</p>	<p>Claro que sí, con todo gusto</p>	