



ENTRE LENGUAS

REVISTA DEL CENTRO DE INVESTIGACIONES
EN LENGUAS EXTRANJERAS



Paragraphs
Prosodia **Culture** *Paradigmas*
L2 Writing *Italiano* *Portuguesa* *Fonética*
Estudios-Sociales *Lexicografía*
Comunicación *Escritura* *Idiomas* *Morfología* *Written-Text*
Lectura **Enseñanza-Aprendizaje** *Praxis* *Aleman* *Sintaxis*
Lingüística-Aplicada *Comunicación*
Inglés **Frances** *Escritura*
Traducción *Comunicación-Intercultural*

NÚMERO 18
Edición Especial
ENE 2013
DIC 2015



EL

ENTRE LENGUAS



@ulaentrelenguas

Universidad de Los Andes

Autoridades

Mario Bonucci Rossini
Rector

Patricia Rosenzweig Levy
Vicerrectora Académica

Manuel Aranguren
Vicerrector Administrativo

José María Andérez
Secretario

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

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

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

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

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

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

Número 18 (Edición Especial) enero 2013 – diciembre 2015



ISSN 1316-7189

ISSN Electrónico 2244-8799

Depósito Legal pp 199702ME265

Depósito Legal ppi 201202ME4099

Diseño y Diagramación: Kervin Vivas

ENTRE LENGUAS

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

Número 18 (Especial)

Enero 2013 - Diciembre 2015 / ISSN Electrónico 2244-8799

Editor - Jefe

José Miguel Plata Ramírez
Centro de Investigaciones en
Lenguas Extranjeras

Editora Adjunta

Teadira Pérez
Centro de Investigaciones
en Lenguas Extranjeras

Auxiliar de Secretaría de Redacción

Lic. Gilma Arapé

Consejo de Redacción

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

Diseño y Diagramación

Kervin Vivas

Consejo Editorial Consultivo Nacional

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

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

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

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

Anderzon Medina Roa, Dr.
Universidad de Los Andes
Venezuela

Rosangela Pulido, Dra.
Universidad de Los Andes
Venezuela

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

Eva Zeuch, MSc.
Universidad Central de
Venezuela

Consejo Editorial Consultivo Internacional

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

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

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

Kathryn Whitmore, Ph. D.
The University of Louisville - U.S.A.

José Parada, Ph. D.
Washburn University, USA

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

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

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

Comité de Arbitraje

José Parada, Ph. D.
Washburn University, USA

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

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

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

Erwin Lacruz, Ph. D.
University of Victoria

Eva Zeuch, M.Sc.
Universidad Central de Venezuela

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

Inés Blanco, Dr.
Universidad de Los Andes - Venezuela

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

Edgar Moros, Ph. D.
Worcester State University

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

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

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

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

Kathryn Whitmore, Ph. D.
The University of Louisville - U.S.A.

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

ENTRE LENGUAS

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

Número 18 (Especial)

Enero 2013 - Diciembre 2015 / ISSN Electrónico 2244-8799

Tabla de Contenido

Editorial	07
Artículos	09
Influencia de los Podcasts en la reafirmación de la identidad. Un estudio de caso Ruíz C., Jean D.	11
Lengua y Cultura: Elementos que conforman la Identidad y Labor Docente. Rondon C., Luz M.	27
La cultura y su impacto en el quehacer profesional: un ejercicio introspectivo Vielma R., Joel O.	37
Integración cuali-cuantitativa de la evaluación en la universidad Contreras R., Ingrid.	45
Propuesta para la creación de una Maestría en Enseñanza de español como Lengua Extranjera en Venezuela Meza M., Jesús A.	55
Reseña <i>La enseñanza de inglés en la escuela pública venezolana: evidencias, experiencias y perspectivas</i> Pérez, Teadira	67
Índice por Títulos y Autores	71
Instrucciones para los Autores	75
Procedimiento para el Arbitraje	82

ENTRE LENGUAS

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

Número 18 (Especial)

Enero 2013 - Diciembre 2015 / ISSN Electrónico 2244-8799

Table of Content

Editorial	07
Articles	09
Influence of Podcasts in the reaffirmation of identity. A case study Ruíz C., Jean D.	11
Language and Culture: Elements that make teacher's identity and work Rondon C., Luz M.	27
Culture and its impact in the professional work: An introspective exercise Vielma R., Joel O.	37
Qualitative and quantitative approaches of the evaluation at the university Contreras R., Ingrid.	45
Proposal for the creation of a Master in Teaching Spanish as foreign language in Venezuela Meza M., Jesús A.	55
Book review <i>La enseñanza de inglés en la escuela pública venezolana: evidencias, experiencias y perspectivas</i> Pérez, Teadira	67
Titles and Authors Index	71
Instructions for Authors	75
Evaluation Procedures	82

ENTRE LENGUAS

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

Número 18 (Especial)

Enero 2013 - Diciembre 2015 / ISSN Electrónico 2244-8799

Editorial

Desde su creación en 1995, la revista ENTRE LENGUAS se ha esforzado por ofrecer a sus lectores un espacio para la construcción del conocimiento, principalmente en áreas relacionadas al tratamiento de la lengua y los procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras. Después de más de cinco años de ausencia, nos proponemos continuar con la ardua labor de contribuir en la difusión de aportes valiosos a través de textos académico-científicos escritos en español, inglés, francés, italiano, alemán o portugués, en áreas relacionadas con aspectos lingüísticos y culturales. Sin embargo, para un mejor aprovechamiento, beneficio de nuestra audiencia y mayor alcance, a partir del presente número hemos querido dinamizar y actualizar nuestra revista ofreciendo un formato totalmente digital, mostrando una nueva imagen de portada, incorporando las nuevas tendencias de acceso de información como el Código QR, utilizando redes sociales como twitter y ofreciendo textos originales provenientes de resultados de investigaciones, artículos de revisión teórica, ensayos académicos de reflexión y propuestas que tiendan a comprender, fortalecer, y transformar las realidades implícitas en diversos campos. Además, abrimos el abanico de áreas especializadas del conocimiento con el fin de satisfacer demandas en un mayor espectro.

A partir de este número, nuestra revista se orientará a la divulgación de temas relacionados con los estudios sobre lenguas modernas en los campos de: enseñanza-aprendizaje, lingüística general, lingüística aplicada, estudios sociales y culturales, estudios y crítica literaria, estudios del discurso, traducción y comunicación intercultural. Con el fin de remediar nuestra ausencia hemos querido presentar a nuestros lectores dos números especiales. El primero de ellos, el presente número 18 (Especial), que comprende el período entre enero 2013 y diciembre 2015, presenta contribuciones variadas que contienen investigaciones sobre el desarrollo de segundas lenguas, así como experiencias tanto teóricas como prácticas en el quehacer docente, la construcción de su identidad, el impacto del contexto cultural en su accionar profesional y una interesante propuesta de creación de una maestría de enseñanza de Español como Lengua Extranjera.

Primeramente, el Prof. Ruíz Contreras, en su artículo Influencia de los Podcasts en la reafirmación de la identidad. Un estudio de caso aborda el proceso de reafirmación de la identidad de una estudiante a partir del uso de podcasts como herramienta tecnológica en una clase de inglés como lengua extranjera. Ruíz Contreras sugiere que los podcasts son capaces de influir profundamente en el aprendizaje de los individuos cuando las actividades son significativas y participativas.

ENTRE LENGUAS

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

Número 18 (Especial)

Enero 2013 - Diciembre 2015 / ISSN Electrónico 2244-8799

La Profesora Rondón Camacho, en su ensayo titulado Lengua y Cultura: Elementos que conforman la Identidad y Labor Docente discute el papel de la lengua y la cultura como elementos elementales en la construcción de la identidad y la labor educativa del docente. En sus reflexiones, la autora sostiene que la lengua y la cultura se contraponen a la naturaleza tradicionalista en ha marcado a muchos docentes quienes utilizan la evaluación de los aprendizajes como medio coercitivo.

Sobre este mismo tema de interés, en su artículo La cultura y su impacto en el quehacer profesional: un ejercicio introspectivo, el profesor Vielma Rondón aborda, desde su experiencia personal, el impacto del lenguaje y la cultura en el quehacer profesional, es decir, como estos dos elementos impactaron profundamente en su formación como profesional de la docencia, específicamente en las áreas de lectura y escritura.

Por su parte, la Prof. Contreras Ramírez, en su artículo Integración cuali-cuantitativa de la evaluación en la universidad presenta una experiencia docente en que la discute la factibilidad de integración de los enfoques cuantitativo y cualitativo en la evaluación de los aprendizajes en una clase de inglés con propósitos específicos (ESP) en la carrera de ingeniería. La autora sostiene que la integración cuali-cuantitativa apoya el trabajo del docente al permitirle recopilar y analizar información relevante y pertinente en la toma de decisiones al momento de valorar una realidad en el campo educativo.

Por último, el Prof. Meza Morales hace un recorrido por la principal oferta existente de cursos en formación de docentes para enseñar Español como Lengua Extranjera, y propone un pensum de estudios para instaurar una Maestría de este tipo en Venezuela.

Dr. José Miguel Plata-Ramírez
Editor - Jefe

ENTRE LENGUAS

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

Número 18 (Especial)

Enero 2013 - Diciembre 2015 / ISSN Electrónico 2244-8799

Artículos

Ruiz, Jean

**Jean D. Ruiz C. es profesor adscrito al Departamento de Inglés de la Escuela de Idiomas Modernos de La Universidad de Los Andes, Mérida Venezuela, su correo electrónico es: jeandarwinruiz@gmail.com.
 Recibido: septiembre 2018 Revisado: noviembre 2018 Aceptado: diciembre 2018.*

Resumen

Este estudio describe el proceso de reafirmación de la identidad de una estudiante a partir de la integración de los podcasts como herramienta tecnológica en actividades participativas de la clase de inglés como lengua extranjera en el Sistema de Educación Superior en Venezuela. Para tales fines, se revisó el discurso y se analizó la participación de una estudiante cursante de la asignatura Inglés I de la escuela de Idiomas Modernos de una universidad en el occidente del país. Enmarcado en el paradigma Interpretativo de investigación, se establecieron una serie de actividades participativas orientadas por el uso de los podcasts tanto dentro como fuera del aula para, por una parte derivar el proceso de aprendizaje significativo de la estudiante; por otra parte, describir el proceso de reafirmación de la identidad como resultado de la participación e interacción que se generó producto de las actividades previas. Para esto se analizó el discurso de la estudiante tanto en la participación in situ de las actividades académicas como en secciones de reflexión donde la estudiante y el docente abordaron temas de análisis post actividades. El estudio cierra con el análisis de los resultados conjuntamente con una descripción de los hallazgos en cuanto al objeto de estudio.

Palabras clave Reafirmación de la identidad, podcasts, aprendizaje social, análisis crítico del discurso, inglés como lengua extranjera.

Influencia de los Podcasts en la reafirmación de la identidad. Un estudio de caso.

Abstract

This study describes the process of reaffirming the identity of a student through the integration of podcasts as a technological tool in participatory activities of the English as a Foreign Language class in Higher Education in Venezuela. For such purpose, the discourse and the participation of the student was reviewed and analyzed attending an English I course of the Modern Languages School in a university located in Western part of the country. Framed in the Interpretive research paradigm, a series of participatory activities were established and guided by the use of podcasts both inside and outside the classroom to, on the one hand, derive the significant learning process from the student; on the other hand, to describe the process of reaffirming identity as a result of the participation and interaction in the previous activities. For this, the discourse of the student was analyzed both in situ meanwhile participating in the academic activities and in reflection sections where the student and the teacher approached topics of post-activity analysis. The study closes with the analysis of the results together with a description of the findings regarding the object of study.

Key words Reaffirmation of identity, podcasts, Social learning, Critical discourse analysis, English as a foreign language.

1. Introducción

Los estudiantes de Idiomas Modernos de la Facultad de Humanidades y Educación de una universidad situada al occidente del país deben cursar un aproximado de quince materias vinculadas al aprendizaje del inglés como lengua extranjera (ILE). La estructura principal del Pensum en el área la conforman asignaturas del área de lengua inglesa organizadas en cuatro niveles de inglés: inglés I, inglés II, inglés III e inglés IV. El esquema lo complementan asignaturas relacionadas con la lectura y escritura, fonética y fonología, cultura y literatura del inglés. Los docentes buscan integrar a los estudiantes en una variedad de situaciones y procesos de aprendizajes desde distintos ángulos a través de este número considerable de materias y de esta manera integrarlos a una red de conocimientos que en teoría les permite lograr un aprendizaje significativo durante un periodo de cinco años aproximadamente.

Sin embargo, el aprendizaje del ILE en este contexto está condicionado por factores sociales y culturales en los que ocurre el proceso. Principalmente, y a diferencia de las ventajas que tienen los procesos de aprendizaje donde el entorno influye favorablemente; tal es el caso del aprendizaje del inglés como segunda lengua (ISL) (Lee y VanPatten, 2003), en el aprendizaje del ILE el estudiante debe sobreponerse estratégicamente a la carencia de un entorno inmediato donde, por ejemplo, se vincule consecuentemente en situaciones auténticas de comunicación. Esta situación lo lleva a enfocarse profundamente en las sesiones de clases presenciales y en las ventajas que ofrecen las herramientas tecnológicas modernas. Esta tarea va a depender de la sincronía tanto de una buena orientación como del alto compromiso por parte del docente y el estudiante.

En este contexto resulta entonces difícil exponer al estudiante al uso auténtico de la lengua para fines comunicativos. Cuando el proceso de enseñanza del ILE ocurre únicamente por medio de las voces presenciales del aula es necesario que intervengan herramientas tecnológicas que permitan integrar nuevas voces para motivar el acercamiento a la autenticidad en la lengua meta. Es así como el rol del docente es fundamental en la apertura de espacios para la inclusión de herramientas tecnológicas que motiven la adquisición de un sólido contenido académico a través del desarrollo de habilidades lingüísticas, interactivas, reales y de pensamiento crítico de orden superior donde haya, sobre todo, disposición de aprender (*The Partnership for 21st Century Learning*, 2015). Esto compromete la investigación del docente para reconocer que, tanto en la web como en el entorno, existen múltiples recursos didácticos que integren al estudiante en el desarrollo favorable de las habilidades mencionadas.

La tecnología ha evolucionado y con ella también lo han hecho las formas de aprender. Desde la aparición de la Web 2.0 (Küster y Hernández, 2013) el aprendizaje de las lenguas extranjeras ha progresado considerablemente debido a las múltiples herramientas que esta segunda generación web ofrece. Según este autor, estas herramientas fomentan la construcción y la difusión del conocimiento en comunidades de aprendizajes ya que una de sus principales características en común es la interacción social; un elemento trascendental en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas (Vygotsky, 1978). El diseño de las modernas páginas web no solo abre espacios interactivos donde se negocia el conocimiento a través de la colaboración, sino que también permite que ésta ocurra de forma multidireccional al incorporar herramientas tecnológicas como: videos, imágenes, archivos

de audio, entre otros. Hoy en día los estudiantes de ILE cuentan con un menú dinámico e interactivo para la práctica continua del idioma, quizás no tan auténtica como ocurre en el contexto de aprendizaje del ISL, pero si más efectiva que en el pasado, revolucionando los parámetros tradicionales de enseñanza que han fracasado en este contexto durante años (Beke, 2015; Plata, et al., 2017).

En el aprendizaje moderno de las lenguas extranjeras intervienen herramientas tecnológicas de la web 2.0 que generan efectos relevantes en el proceso. Algunas de las herramientas como el video, las plataformas interactivas, las aplicaciones, los blogs, las redes sociales y los podcasts, han revolucionado la forma de aprender los idiomas en cualquier contexto, básicamente, debido a la versatilidad para ajustarse a las actividades académicas. Tal es el caso de los podcasts que, según Stanley (2018), han evolucionado en los últimos años, interviniendo como elemento fundamental en los procesos de enseñanza-aprendizaje al generar efectos favorables en el desarrollo de las competencias comunicativas; a tal punto de influenciar los procesos de reafirmación de identidad del estudiante. Entendiéndose por reafirmación de la identidad lo que Lave y Wenger (1991) consideran como aprendizaje, no principalmente visto desde la adquisición cognitiva del conocimiento, sino como un proceso de identificación, es decir, de adquirir una identidad, de convertirse en alguien o algo. Al integrar la potencialidad de los podcasts en actividades colaborativas, participativas y significativas, estos se convierten en un elemento influyente en el aprendizaje y por ende en la reafirmación de la identidad de los estudiantes.

Surge en tal sentido la iniciativa de describir el proceso de reafirmación de la identidad

de una estudiante a partir de la integración de los podcasts en actividades meramente participativas. Para tales fines, se revisó el discurso de una estudiante cursante de la asignatura Inglés I de la escuela de Idiomas Modernos de una universidad al occidente del país. Uno de los propósitos de analizar el discurso de la estudiante fue el de describir su percepción sobre las actividades interactivas desde la integración de los podcasts bajo las perspectivas del enfoque integrador de enseñanza-aprendizaje asistido por computadora EALAC (Pérez, 2013). Además, el de describir el impacto del uso de la herramienta en la reafirmación de la identidad asociado a la teoría del Aprendizaje Situado (Lave y Wenger, 1991).

2. Herramientas desde la teoría

Desde la visión de enseñanza de los idiomas, algunos autores han desarrollado una definición precisa para referirse a la herramienta podcast. Podcast (un acrónimo que surge de las palabras iPod y broadcasting) es el nombre que hace referencia a la publicación de audios (generalmente archivos mp3) a través de Internet, diseñados para ser descargados y escuchados en un reproductor portátil de mp3 de cualquier tipo, o en una computadora personal (Stanley, 2018). Para el mismo autor, los podcasts se han popularizado como una forma alternativa de proporcionar contenido de tipo “radio” que se puede escuchar en cualquier momento, en cualquier lugar y tantas veces como lo desee el oyente. La idea de que un podcast pueda ser producido por cualquier persona con acceso a internet ha generado mucho interés en los círculos educativos. En la enseñanza y aprendizaje de lenguas, el atractivo no es solo proporcionar a los estudiantes una

contribución auditiva adicional, sino que los mismos estudiantes puedan involucrarse en la grabación y producción de los podcasts.

Según Stabley (2018) los podcasts han evolucionado como herramienta didáctica de tal modo que en la educación ya no se hacen referencias de forma general, sino que la misma requiere una clasificación. Según este autor existen los podcasts auténticos, que no están generalmente destinados para estudiantes de ILE debido a su propósito comunicativo e informativo más que educativo. Se considera que este diseño puede llegar a ser una fuente rica de escucha, por tal razón son adecuados para el uso con estudiantes de nivel avanzado. Para el autor también existen los podcasts del profesor; producidos por los mismos profesores para sus propias clases. Estos podcasts generalmente están destinados a ayudar a los estudiantes a aprender produciendo contenido de escucha que no está disponible en otros lugares sino que responden a las necesidades específicas del grupo. Por último, el mismo autor menciona sobre la descripción de los podcasts de estudiantes los cuales son producidos con el fin de generar audios que permitan aprender sobre la vida y los intereses entre estudiantes, no solo en el mismo contexto de aprendizaje sino alrededor del mundo.

La descripción anterior refleja que el uso de esta herramienta auténtica puede ser integrado en cualquier actividad donde se deseen desarrollar las competencias lingüísticas del estudiante. Los criterios pedagógicos para la selección y diseño de esta herramienta responden a diferentes razones. Para los propósitos en este planteamiento, la selección y desarrollo de la herramienta parte del criterio de referirse a los podcasts como un material didáctico de fácil acceso, que se puede crear o involucrar tanto en las sesiones de clases como en la práctica

diaria y continua del estudiante. En acuerdo con Stanley (2018), se considera que la herramienta es motivadora para la consecución de beneficios potenciales debido a que su uso pudiera generar espacios de interacción y reflexión que influyan en el desarrollo de las competencias lingüísticas del estudiante. Un criterio fundamental que también integra la relación que existe entre la herramienta y el desarrollo del conocimiento tecnológico del que debe valerse el estudiante para aproximarse al uso adecuado de la misma.

Una vez que se considera la teoría que subyace a la herramienta y su criterio de uso, es necesario contar con una filosofía de enseñanza adecuada para lograr el máximo provecho al integrarla a las actividades. La enseñanza-aprendizaje de las lenguas asistido por computadora requiere que tanto docentes como estudiantes presten atención al proceso desde las perspectivas de las teorías de enseñanza y de las teorías de enseñanza de una lengua extranjera. Estas dos visiones forman parte de la cosmovisión de un docente y la claridad que se tenga en cuanto a ambas para determinar la calidad del proceso de aprendizaje en este caso. Uno de los enfoques más apropiados para vincular el uso de los podcasts en los procesos de aprendizaje es el referido como EALAC integrador (Perez, 2013); Un enfoque que busca la conexión del estudiante con su entorno y viceversa a través de procesos de integración para la adquisición del conocimiento de forma colaborativa, activa y significativa por medio del uso de la computadora.

Según Pérez (2013), el EALAC integrador se caracteriza por vincular al estudiante en el uso de la lengua en situaciones reales de comunicación para el desarrollo de las distintas destrezas de la lengua. La misma autora amplía esta categorización al tomar en consideración los principios del aprendizaje de lenguas

basados en las teorías socio cognitivas (Hymes, 1971; Halliday, 1984). El resultado de esta categorización enmarca el enfoque integrador en una visión de lengua que se desarrolla en la interacción social y en contextos auténticos y significativos. Bajo este enfoque se busca promover la producción oral y escrita de los estudiantes a través del uso de materiales auténticos tal como el uso de los podcasts. Una herramienta que pudiera intervenir en cualquiera de las fases del proceso de aprendizaje desde las perspectivas de este enfoque.

Visto así, se cree que el estudiante pudiera involucrarse en un proceso de reafirmación de la identidad como hablante del inglés al participar en actividades que involucren los elementos mencionados arriba. Referirse al tema de la identidad es abordar un campo amplio que obliga una delimitación de lo que éste implica en la perspectiva del estudiante. Varghese et al. (2005) sostienen que para concebir la identidad de un individuo se requiere prestarle atención a dos aspectos relevantes como lo son: la identidad en la práctica y la identidad en el discurso. La identidad en la práctica describe un enfoque orientado a la acción, subrayando la necesidad de investigar la formación de la identidad como un asunto social que se genera a través de prácticas y tareas concretas. El otro aspecto de una comprensión de la identidad, identidad en el discurso, reconoce que las identidades están constituidas discursivamente a través del lenguaje. En este sentido, el lenguaje y la identidad se constituyen mutuamente debido a que el lenguaje le presenta al individuo formas específicas de dar sentido a la realidad social, y es también “el lugar donde el sentido y la subjetividad de los individuos se construye”(Weedon, 1997, p. 21).

Esta clasificación establece una visión

meramente social para referirse a la construcción de esa visión de mundo que el estudiante va construyendo a través de sus experiencias. Esto es, un reflejo de la imposibilidad de divorciar el lenguaje de las prácticas sociales en la formación de la identidad. Una idea que conlleva a una noción de construcción de identidad a través de “la participación de los individuos en actividades sociales significativas” (Wenger, 1998, p. 152).

La teoría del Aprendizaje Situado (Lave y Wenger, 1991) describe los efectos de la participación de los individuos en actividades sociales significativas que influyen en la construcción de la identidad. Los autores plantean que la identidad de un individuo es algo que se construye mientras se aprende y no algo que ya viene hecho en el individuo. En este sentido, la identidad se percibe como el resultado de un proceso de construcción meramente social. Así, la fuerza de la teoría del aprendizaje es precisamente el hecho de considerar el mismo aprendizaje no principalmente como la adquisición cognitiva del conocimiento sino, tal como ya se mencionó, un proceso de identificación, de adquirir una identidad y/o de convertirse en alguien o algo.

Esto tiene sentido cuando la intención es observar el proceso de reafirmación de la identidad de un estudiante a través de procesos de aprendizaje motivado por el uso de los podcasts en la interacción diaria. Un proceso que ocurre por medio de la identificación y la participación constante del estudiante en actividades significativas.

3. Ruta metodológica

Este estudio de caso cualitativo se fundamenta en los principios del paradigma interpretativo. Según Cohen et al. (2007) este paradigma direcciona la forma de hacer

investigación aproximándose al entendimiento y la interpretación del mundo a través de la experiencia de los individuos en un contexto y episodio específico. Cónsono a esta perspectiva Merriam (1988) define al estudio de caso como una examinación de un fenómeno específico que debe ir enmarcado dentro de una serie de características particulares que lo identifican en relación a otros casos. Así, son estas dos características, la heurística y la particularista, en las que se fundamenta en este trabajo de investigación. Según Merriam (1988) desde la cualidad heurística se pudiera generar el descubrimiento de un nuevo significado, por su parte, un estudio de caso es particularista cuando “las generalizaciones, los conceptos o las hipótesis emergen de la examinación de datos que están basados en su mismo contexto” (p. 13). Esta connotación le da sentido a una noción de construcción inductiva a partir del conocimiento que emerge durante el proceso de realización de un estudio. En este trabajo la descripción del objetivo surge desde la perspectiva de una estudiante específica, que participa en un proceso de enseñanza específico y que está inmersa en un contexto cultural y de situación específico. Por ende, no es el interés aquí referirse a generalidades, sino a particularidades de un caso.

El procedimiento de recolección de datos se realizó a través de la observación y la técnica del relato. Durante todo el proceso de estudio se observó a la estudiante durante la participación en una serie de actividades motivadas por el uso de podcast. Dichas observaciones permitieron recolectar grabaciones de audio únicamente en las situaciones de participación relacionadas a las actividades influenciadas por los podcasts. Por otra parte, se recolectaron datos a través de sesiones de reflexión y conversaciones donde la estudiante tuvo la oportunidad de relatar, desde

su perspectiva, la influencia de participación de los podcast en su proceso de aprendizaje. Ambas técnicas permitieron recolectar datos de forma holística sin encasillar las diferentes opiniones y perspectivas de la estudiante.

Luego de revisados los datos se procedió a la selección de extractos de los audios particularmente útiles según los intereses de este estudio. La intención fue identificar temas relacionados con el objetivo de estudios centrados en dos categorías: a) influencia de los podcasts en los procesos de enseñanza y b) reafirmación de la identidad a razón de la categoría anterior. Cada extracto de muestra está respectivamente codificado según el número de sesión de muestra con la inicial en mayúscula del tipo de muestra y el número de ejemplo correspondiente. Por ejemplo, la etiqueta O1R1 equivale a la muestra de Observación 1 conjuntamente con la muestra de Relato 1. Además, la participación en los extractos está identificada con la inicial de la categoría del hablante. Es decir, E1= estudiante y D= docente.

Por su parte el Análisis crítico del discurso sirvió de herramienta para aproximarse a los datos recolectados. Según Rogers (2009) el análisis crítico del discurso (ACD) se basa en la integración de la teoría social y la lingüística sistémica funcional; dos características compatibles con los intereses de este trabajo. La mencionada autora argumenta que el ACD presenta un esquema de análisis compuesto de tres partes: una basada en el análisis del texto (palabras, frases, cláusulas, oraciones), una dirigida hacia el análisis del discurso en la práctica (los eventos comunicativos y sus interpretaciones), y otra hacia la práctica social (aproximándose al análisis de los procesos en la sociedad). En la variedad de opciones que ofrece el ACD, los análisis en este trabajo se valdrán de una herramienta (task) propuesta por

Gee (2011) denominada: Sistema de Signos y Conocimientos.

Según Gee (2011) los individuos usan el lenguaje para construir o de-construir varios sistemas de signos con el fin de observar cómo las personas se conectan y se comprometen con sus propios dialectos a sus maneras de ver y construir las realidades cotidianas. Esto debido a que los diferentes sistemas de signos representan las visiones en cuanto a conocimientos y creencias de los individuos. Así es entonces como los docentes hablan como docentes, los abogados como abogados, los estudiantes como lo que son y cada cual participa de su propio sistema de signos dependiendo de lo que es, conoce y cree. La propuesta de Gee (2011) permite abordar el énfasis en el sistema de signos usados. Es decir, podemos usar el lenguaje para construir un sistema de signos o formas de conocimientos que hagan mejor o peor, relevante o privilegiado, real o no, alguna cosa en situaciones dadas. Esto es “podemos darle más privilegio o prestigio a un sistema de signos o a una forma de conocimiento que a otro” (Gee, 2011, p. 33).

Es notable el alcance que puede tener la herramienta presentada por Gee (2011) para el análisis del discurso en el desarrollo de este trabajo. Al aplicarla, se muestra cómo el discurso de la estudiante va reflejando palabras que se conectan tanto con su percepción de mundo como hablante del inglés como de su percepción en cuanto al uso y conocimiento de la herramienta tecnológica.

4. Integración de los podcasts en los procesos de enseñanza del ILE.

Esta sesión muestra; tanto la descripción de las actividades en las que se integraron los podcasts como el análisis de las muestras

recolectadas en los espacios de conversación y reflexión con la estudiante. Cada muestra presenta extractos de discurso relacionado a la utilización de los podcasts en el desarrollo de las actividades. Para los siguientes ejemplos se tomaron en cuenta tres de las actividades desarrolladas durante todo el semestre. El criterio de selección responde a los intereses de vincular las muestras con el objetivo de la investigación.

Ejemplo 1: Amampour (disponible en: <https://soundcloud.com/jean-ruiz-776671688/amanpour-luis-videgaray-and-abdi-nor-iftin>)

Esta actividad se realizó en dos fases de planificación orientadas por la integración de un podcast denominado Amanpour: Luis Videgaray and Abdi Nor Iftin. El propósito de esta actividad fue el generar un espacio para la conversación entre el docente y la estudiante con el fin de motivar la competencia oral de la estudiante. En la primera fase, ambos debieron tomar su tiempo para escuchar, comprender y tomar notas sobre el contenido del podcast. En la segunda fase, se realizó un encuentro con el único fin de generar una conversación donde se expusieran los aspectos predominantes en relación al contenido del podcast. La conversación se realizó en un tiempo aproximado de 15 minutos en la que tanto el docente como la estudiante participaron activamente en un intercambio dinámico de roles emisor-receptor que generó una discusión favorable para comprender a fondo los temas abordados en el podcast. En el siguiente extracto se aprecia la vinculación del contenido del podcast en relación a las opiniones de cada uno.

Amampour (Tomado de O.3).

D: What do you think about people's

perspectives when talking about the topic of migration?

E1: Well, I think it is a big problem, you know, the issue of migration, so it is happening around the world and in this case, I consider that people around the world have to be respectful with the others, especially with children. Amampour discusses the topic with a Mexican politician, and when they talk about the children case, so I think that it's frustrating to know that those children are separated from their parents.

D: Yes, they are.

E1: Yes, it is cruel, I think.

D: What do you think about Trump and the way he deals with these issues?

Well, I don't like it because he clearly states an oppressor position again Mexican people. He makes decision and doesn't consult to anyone, like the border wall project. So, if Mexican government agrees or disagrees that's not something he takes into account. He is going to build it, with or without Mexico's permission.

Básicamente todo este sistema de signos revela cómo el contenido del podcast motiva un punto de partida para establecer una conversación en la lengua meta. Al escuchar el podcasts el tema básicamente se centra en la migración resaltando los problemas de la frontera de México y Estados Unidos. Algunos de los problemas que aborda el podcast se relaciona al caso de niños que permaneces reclusos debido a formar parte de un grupo migratorio y el tema de la construcción del muro y los establecimientos de políticas de migración por parte de los Estados Unidos. En este sentido, el extracto anterior revela que el ejercicio no era repetir la información

que se discute en el podcast sino que generar una conversación donde el contenido y las percepciones de la estudiante y el docente se encontraran para construir conocimiento. Una actividad que generó en la estudiante buenas expectativas al manifestar que:

“It is great to do this activity, I think it is very good for me, I tried to communicate my ideas in the most natural way, as if I were speaking in Spanish” (**Tomado de R.3**).

El sistema de signos, I tried to communicate my ideas in the most natural way, refleja entonces una efecto transcendental en la dinámica de un conversación influenciada por un input potente y auténtico. Al reconocer el intento de comunicar sus ideas de la forma más natural posible la estudiante revela que probablemente se apropió de la información transmitida desde el podcast, por lo tanto, se presume que éste sea un reflejo de sentirse capaz y preparada para participar en una conversación auténtica en la lengua meta.

Ejemplo 2: EU Migration (disponible en: <https://www.bbc.co.uk/programmes/b0788bcb>)

La actividad de integración colaborativa EU Migration fue realizada con el fin de enfrentar a la estudiante a diferentes tipos acento. En este caso ella tuvo la oportunidad de percibir la diferencia de acento entre los hablantes de inglés Británico del podcast EU Migration y los hablantes de inglés Americano del podcast Amampour. Para esta actividad se le pidió a la estudiante que considerara las diferencias de acento y sus efectos al describir el grado de comprensión de la información del podcast EU Migration. El siguiente extracto muestra cómo desde la percepción de la estudiante la diferencia

de acento genera una serie de efectos en cada caso:

It was difficult for me to understand it (EU Migration Podcast) because of the British accent. I know that they talk about different topics like: migration, the role of woman in jobs opportunities. But for me it is very difficult to understand the details. I don't know, since I'm learning English I listen to more American people talking, That's way Amapour was not difficult for me, I think I need to listen to more British accent people. **(Tomado de R.3).**

En este ejercicio la estudiante afirmó no haber comprendido mucho acerca del contenido que durante 28 minutos fue presentado en el podcasts con acento Británico; It was difficult for me to understand it. Seguidamente, ella explicó una razón lógica por qué considera difícil la comprensión de este acento al afirmar que desde que comenzó a aprender el idioma inglés generalmente ha sido expuesta a un input con acento Americano; since I'm learning English I listen to more American people talking. Esto revela una inclinación de identificación con el acento Americano el cual le permitió comprender sobre la mayor parte del tema discutido en el podcast Amampour. Por otro lado, al enfrentarse al acento Británico ella afirmó no aproximarse en detalle a la información; "for me it is very difficult to understand the details" Un efecto que refleja la relación que existe entre el input comprensible y la calidad del proceso de aprendizaje significativo. El input comprensible, según Krashen (1981), permite la apropiación del conocimiento (Intake) y habilita para que los individuos realicen una producción de calidad (output), una conexión trascendental para que ocurra lo expuesto por Lave y Wenger (1991)

al referirse al aprendizaje significativo como un proceso de identificación.

Ejemplo 3: creación de un podcast informativo (Disponible en: <https://soundcloud.com/jean-ruiz-776671688/jeans-cultural-atories>)

Este ejercicio consistió en tratar de crear un podcast a dos voces (docente-estudiante) con el fin de prestar atención al proceso y las herramientas que se necesitan para realizar este tipo de audios. El objetivo fue el de sensibilizar a la estudiante en cuanto al proceso y el uso de herramientas para construir un podcast. La historia seleccionada para esta entrega fue la novela *The North is a Chimera*. Un tema profundamente conocido por la estudiante para ser abordado con comodidad y fluidez durante la realización del audio. En esta oportunidad la estudiante pudo conocer las herramientas tecnológicas disponibles con las que se realizan los podcasts. La entrega fue realizada y editada tanto por el docente como por la estudiante usando la herramienta Audacity y luego fue publicado en la plataforma *Google Classroom* de la sección. El siguiente extracto muestra la opinión de la estudiante en relación al proceso y la importancia de haber realizado un podcast con las herramientas adecuadas.

D: Then, what do you think about the tool (Podcasts) and its process of creation?

E1: it's such a good way to keep myself informed, because I can download it and keep it with me in my phone or in my computer and listen to it when I wish. Now I know that it is not such as easy to construct podcast, but when you know how to do it and the way, I mean

the tools, well it is exciting and useful for me and for my English.

D: yes, that's a very useful characteristic of podcasts. And how can you relate this experience with your learning process?

E1: It is absolutely good, because if I spend time listening to it I am going to learn about different things, not only about the language but about cultures and more. For example, when I listen to some podcasts I don't understand all the words, so I have to look at them into the dictionary and at the same time I'm enriching my vocabulary.

D: Yes, Absolutely, that's why I consider Podcasts a potential tool for you to use in this context. There is a noticeably difference between the voices we participate in classrooms, I mean only students and I, and when the authentic use of the language are represented in tools like podcast, the difference is really big.

E1: Yes, it is a challenge because in classrooms we are familiar to listen to very easy English. When you listen to authentic English, real English, maybe it is a little bit difficult, but I think we need to be exposing to the real English.

(Tomado de R.4).

La versatilidad de los podcasts, de no solo escucharlos sino construirlos, fue trascendental para impactar la percepción de la estudiante en cuanto a la complejidad en el proceso de construcción. En el siguiente extracto la opinión de la estudiante revela lo difícil que fue realizar un podcast en inglés.

I liked when we finally did it, but during the process it was not such as easy, we had to practice before doing it. In Spanish it would be really easy, it

should be like being on the radio and just speaking freely, but in English it is more complicated, we need to practice, and try to sound fluent.

La realización de la actividad y el relato de la estudiante reflejan el compromiso que se requiere para realizar tareas de esta magnitud. La estudiante se posiciona directamente al esfuerzo que requiere el proceso desde la planificación previa y la realización de un guion que permita la fluidez y la guía de la conversación (más no la lectura). Aunado a esto, se le suma el hecho de estar conscientes de la pronunciación, de la selección de palabras y frases para desarrollar un discurso coherente. Sin duda una tarea compleja que se refleja en la frase; we need to practice.

Previo, durante y luego de realizar las tres actividades anteriores se abordó a la estudiante a través de una sesión de reflexión que permitió el registro de sus relatos. En este sentido, se trataron temas que se vinculan directamente con la importancia de utilizar la herramienta en los procesos de enseñanza y los efectos de haberse vinculado en actividades significativas que le permitieron escuchar voces auténticas, que a su vez, le transmitieron conocimiento y perspectivas de mundo. Todo esto participando en el proceso de reafirmación de la identidad de la estudiante desde el soporte de la teoría del Aprendizaje Situado (Lave y Wenger, 1991).

5. Los Podcasts como medios influyentes en la reafirmación de la identidad.

Como se ha podido observar la estudiante participó en diferentes actividades significativas y generalmente motivadas por el uso de podcasts durante todo el proceso de la investigación. Esta dinámica le ayudó a construir el aprendizaje y a reafirmar su propia identidad como aprendiz del idioma inglés a través de una

constante y activa participación enfocada en el desplazamiento progresivo de elementos de fondo (motivación y actitud) más que de forma (errores de pronunciación y gramaticales). Desde el comienzo de la observación se notó en ella un nivel de lengua aceptable acorde a los requerimientos de la materia, básicamente lo necesario para ser capaz de entregar un mensaje entendible. Sin embargo, su registro reveló en algunas oportunidades carencias en distintos aspectos de la lengua en uso relacionados a la fluidez y naturalmente a errores de forma que impactaron directamente en su estado de ánimo. Muestra de esto se puede observar en el siguiente extracto:

Ejemplo 1: Introducing Myself (Tomado de la muestra O.1-R1).

E1: well, my name is María (pseudónimo), I live in avenue Las Americas, I live with my fathers, I'm 20 years old, I'm a student and I like working out crossfit. In my free time I stay in my house.

Este extracto revela algunos errores de forma que naturalmente un estudiante cursante del Inglés I pudiera cometer en su proceso de aprendizaje. Tal como se ha mencionado, la atención en el análisis del discurso de la estudiante aquí no se centra en planificar sobre los errores de forma directamente, sino en lo que subyace a los mismos. En este sentido, lo que se quiere es producir en la estudiante un punto de reflexión en cuanto a los elementos de lengua, decisión y percepción que subyace al error. Este extracto fue tomado para enfrentar a la estudiante con su propia voz en una sesión de reflexión en la cual ella expone lo siguiente:

D: Puedes ver que hay elementos de la lengua que muchas veces no podemos controlar, seguramente usted sabrá que fathers es la palabra correcta para el plural de papá figura masculina, quizás

usted quiso decir parents

E1: cierto, cierto, yo dije eso? No no no, que frustrante, a veces esto frustra teacher. Hay cosas que cuando uno habla no controla o en el momento uno no se acuerda.

D: observa el siguiente caso, I stay in my house, según mi experiencia he escuchado y leído la frase de esta forma, I stay at home, quizá así no suena tan español con palabras en inglés porque es la forma en que ellos (angloparlantes) generalmente lo dicen.

E1: ok, ok, eso sí no lo sabía

Este sistema de signos, frustrante y ok, ok, eso sí no lo sabía, revelan dos características importantes para señalar la actitud de la estudiante en frente de su proceso de aprendizaje. La palabra frustrante pareciera reflejar que las reacciones de la estudiante responden a un sentido de inconformidad por el hecho de cometer errores que al parecer son decepcionantes para ella; esto pudiera relacionarse con el elemento de la desmotivación en la cual el docente debe prestar atención para la continua participación de las futuras actividades. Por otro lado, la estudiante al reconocer no saber sobre el uso específico de una frase, ok, ok, eso sí no lo sabía, revela que debe exponerse a un input capaz de reformular muchas de las frases españolizadas que interfieren en su registro de la lengua meta. Una oportunidad ideal para incluir el uso de los podcast en la exposición de un input auténtico en situaciones reales de comunicación.

Esta situación exigió que el docente reformulara un discurso motivador para estimular la confianza en la estudiante. Este discurso básicamente intentó mostrarle a la estudiante diferentes perspectivas en cuanto al error. En algunas sesiones de conversación sobresalió el tema del sobreponer el contenido

del mensaje más que la atención a la forma, por ende la motivación se centró en reanimar a la estudiante a seguir participando activamente en las actividades sin perder las expectativas de comunicarse de forma fluida en inglés. El docente le ayudó progresivamente a sentirse cómoda al manifestarle que “por ahora no dejes que el error coarte sus ganas de hablar, sobre todo con fluidez” **(Tomado de extracto R.2).**

De esta forma la estudiante comenzó a reafirmar su identidad por comprensión y motivación a usar su lengua meta con convicción y poder de “hacerlo”. Cummins (1996) afirma que “la manifestación de identidad se refiere al establecimiento de respeto y confianza entre educadores y estudiantes, la cual es crucial para reflexionar críticamente sobre las experiencias y creencias ” (p. 4). Esta manifestación de identidad es posible a través de “relaciones colaborativas de poder” en el que los estudiantes y los docentes están facultados para valorar y respetar las diferencias de los demás.

En las siguientes actividades la estudiante mostró progresivamente ir ganando confianza en la participación de las actividades interactivas. Muestra de esto se observa en la realización de un audio en el que la estudiante debió grabar su voz para la construcción de un discurso sobre la presentación personal. En esta experiencia de realización de podcast (disponible en: <https://soundcloud.com/jean-ruiz-776671688/english-1>), la estudiante habló a lo largo de dos minutos refiriéndose únicamente a los datos de información personal. Aquí, ella materializó un discurso fluido y gramaticalmente aceptable para entregar el mensaje. En cuanto a su identidad, ella reveló un dato trascendental para la evolución como hablante de inglés que se puede observar en el siguiente extracto.

Ejemplo 2 : My first podcast (Tomado de muestra O.2).

E1: ...and I think that languages, learning languages is a kind of a bridge between countries and cultures and I hope to travel a lot someday.

La selección de este sistema de signos revela no solo el establecimiento de un objetivo motivador para seguir aprendiendo el idioma, I hope to travel a lot someday, sino también su creencia en cuanto a la relación que existe entre la lengua y la cultura. Al entender que el lenguaje está atado a la cultura al mismo tiempo está considerando que al aprender un idioma necesariamente se aprende de otros elementos. Su cosmovisión demuestra que reconoce los elementos que intervienen en su proceso de aprendizaje y al asumir que no se trata solo de aprender lengua, sino también de la lengua y a través de la lengua (Eggins, 2004).

Esta perspectiva se fortaleció al vincular a la estudiante a una actividad denominada “identity”. La actividad consistió en generar un escrito sobre el impacto del tema de la identidad en el proceso de aprendizaje del ILE. Para esto la estudiante debió leer la novela *The North is a Chimera* y escuchar un podcast relacionado al tema de la identidad (disponible en <https://www.bbc.co.uk/programmes/p03nzs2>), ambos recursos fueron fundamentales en el proceso de construcción del conocimiento de la estudiante para la consecución de los objetivos esperados. A través de secciones de discusión sobre la novela y el contenido del podcast la estudiante reveló haber expandido su visión del tema reconociendo las distintas perspectivas procedentes de los recursos que intervinieron en el desarrollo de la actividad como: la opinión del docente, la opinión de sus compañeros, el contenido y las diferentes voces que intervienen en el podcast, y el contenido de la novela. En uno de los relatos la estudiante manifestó lo siguiente.

Ejemplo 2: identity activity (Tomado de R.2).

But, how do we know our own identity? We could answer that question by answering other questions like; what am I? Who am I?, well, I personally think we are the way we treat others, we are the things we love, learn, experience and do, we are our dreams, we are the way we sleep, we are the attitude we have in life; not only a nationality, or color, or a size.

El resultado de esta actividad interactiva y colaborativa refleja la construcción de un significado de identidad fundamental en la perspectiva de la estudiante. Este sistema de signos we are the things we love, learn, experience and do, refleja lo que Lave y Wenger (1998) señalan en cuanto a la relación que existe entre la construcción de la identidad, el rol de la lengua como medio para negociar el conocimiento, el aprendizaje y la participación en actividades sociales significativas. Permitiendo así que ella perciba su propio proceso de construcción de la identidad desde una concepción del aprendizaje significativo. Muestra de esto también se observó en el siguiente extracto tomado del mismo relato:

No matter what or where we are from, no matter our differences, our beliefs, our race; differences are good. We must take advantage of them to grow up with our identity and add to ourselves things we like from other cultures; things that could help us seeing the world with new eyes, good habits, or just being more broad-minded with others because the Earth is just one and we could be from different countries but we will be always humans.

Este sistema de signos: add to ourselves things we like from other cultures; things that

could help us seeing the world with new eyes, good habits, or just being more broad-minded with others, refleja la consideración en cuanto a la participación en una semiótica social que se construye al incorporar distintos elementos. Al parecer la estudiante está consciente que debe incluir en su proceso de reafirmación de identidad no solo su propia voz sino las que yacen en su entorno y a su alcance. Esto es, el conocimiento previo de la estudiante, las voces de sus compañeros, la voz del docente, el input significativo y la adecuación de las estrategias de enseñanza-aprendizaje orientadas bajo una filosofía integradora.

Estos análisis revelan que la relación de todos los elementos anteriores es de vital importancia en los procesos de enseñanza. Estas son muestras de la efectividad de involucrar nuevas voces, perspectivas y conocimientos a los procesos de enseñanza a través de las herramientas tecnológicas que ofrece la web. El reconocimiento es entonces para la claridad en el docente y su filosofía de enseñanza, la motivación y actitud del estudiante, las herramientas tecnológicas que aproximen el uso auténtico de la lengua, todo para generar espacios donde se aprenda, ya que, que cuando se aprende se evoluciona, de alguna manera se es alguien diferente, con nuevas perspectivas.

6. Conclusiones e implicaciones para la práctica

Durante el período en el que se observó el proceso de aprendizaje de inglés de la estudiante, ella generalmente mostró su deseo de participar activamente en todas las actividades planificadas para el proceso de investigación. Una de las características más notables fue el avance progresivo en su motivación para interactuar con y a través de todos los elementos que se

involucraron en su proceso, en especial al uso de los podcasts. En este sentido, queda claro que los podcasts a través del potencial contenido y las múltiples voces auténticas que transmiten son capaces de influir profundamente en el aprendizaje de los individuos cuando las actividades son significativas y participativas, a tal punto de influenciar no solo las competencias lingüísticas principalmente las orales y las auditivas sino también aspectos de la personalidad del individuo.

Este estudio sugiere que para generar espacios de aprendizaje significativo en un contexto de enseñanza “lengua extranjera”, tanto estudiantes como docentes deben considerar algunos elementos trascendentales en el proceso. Los estudiantes, por su parte, comprometerse a participar activamente en las actividades que, a su vez, el docente debe diseñar para construir significado a través de la participación social. Una participación social en la que deben integrarse al máximo tanto los elementos presenciales como el conjunto de herramientas cibernéticas modernas. Esto debido a que es a través de la interacción social que los individuos aprenden un nuevo idioma (Vygotsky, 1978), y debido a que en los contextos de enseñanza del ILE una de las formas más eficientes para integrar la participación social y auténtica al proceso es a través de herramientas como los podcast.

Este estudio también sugiere algunas implicaciones pedagógicas. Por un lado, la atención que demanda el uso de los Podcasts en este contexto de aprendizaje, donde necesariamente tanto docente como estudiantes deben considerar su inclusión en las actividades. Esto principalmente debido a la versatilidad de la herramienta para dirigir y motivar roles de participación activos tanto al escucharla como al crearla, y al fácil acceso de adquirirlos con

solo un clic en la web. Por otro lado, los efectos favorables que generan al integrar podcats a actividades significativas donde el proceso de reafirmación de la identidad se desplaza al ocurrir el aprendizaje. Finalmente, vale remarcar que la experiencia de la estudiante durante el tiempo de observación revela que todos los involucrados en el proceso necesitan entender y ser conscientes del contexto de enseñanza-aprendizaje para que se puedan adaptar estrategias útiles en la espera de resultados favorables.

Referencias

- Beke, R. (2015). Inglés en la Educación Secundaria Pública en Venezuela. En E. Zeuch, M. Gregson (Ed.), *La Enseñanza del Inglés en la Escuela Pública Venezolana: Evidencias, Experiencias y Perspectivas*. (pp. 47-76) Caracas, Venezuela.
- Cohen, L. Manion, L. Morrison K. (2007). *Research Methods in Education*. Routledge, New York, USA.
- Cummins, J. (1996). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. Los Ángeles: California, Association for Bilingual Education.
- Eggins, S. (2004). *An introduction to Systemics Functional Linguistics*. New York: Continuum Publishing Group.
- Gee, P. (2011). Discourse analysis: What makes it critical? En R. Rogers (Ed.), *An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education*. New York: Routledge.
- Halliday, M. (1984). Towards a Language-Based Theory of Learning. *Linguistics and Education*, Sydney, Australia (5), 93- 116.

- Hymes, D. H. (1972). On Communicative Competence. In J. B. Pride and J. Holmes (eds). *Sociolinguistics. Selected readings* (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin,
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and language learning*. Oxford: Pergamon Press Ltd.
- Küster, I. Hernández, A. (2013). De la Web 2.0 a la Web 3.0: antecedentes y consecuencias de la actitud e intención de uso de las redes sociales en la web semántica. *Universia Business Review*, Madrid, España, (37),104-119
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Lee, J. Vanpatten, B. (2003). *Making communicative language teaching happen*. New York, USA: McGraw-Hill.
- Merriam, S. (1988). *Case study research in education*. San Francisco, USA: Jossey-Bass Publishers
- Perez, T. (2013). Desarrollo de material electrónico para estudiantes de inglés como lengua extranjera desde una perspectiva pedagógica. *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 7 (2), 72-92.
- Plata, J., González, C. y Ruiz, J. (2017). Programa nacional de formación de la Micromisión Simón Rodríguez en lenguas extranjeras: Impacto en la educación media general venezolana. En R. López y M. Gregson (coords), *Se respira cambio: Transformando la enseñanza del inglés en el sistema educativo venezolano* (pp.13-66). Caracas: British Council y Cenamec.
- Rogers, R. (2011). *An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education*. New York: Routledge.
- Stanley, G. (2018, marzo 20). *Podcasting for ELT*. Recuperado en <http://www.teachingenglish.org.uk/article/podcasting-elt-el-07-07-2018>
- Varghese, M. Morgan, B. Johnston, B. Johnson, K. (2005). Theorizing Language Teacher Identity: Three Perspectives and Beyond. *Journal of Language Identity and Education*. New York, (4), 21-44
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Weedon, C. (1999). *Feminism, theory, and the politics of difference*. Oxford, England: Blackwell
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Jean Darwin Ruiz Contreras es profesor adscrito al Departamento de Inglés de la Escuela de Idiomas Modernos de la Universidad de Los Andes. Licenciado en Idiomas Modernos por la Universidad de Los Andes y estudiante de la 8va Cohorte de la Maestría en Enseñanza / Aprendizaje de Lenguas Extranjeras, Universidad de Los Andes.

Rondón, Luz

* Luz M. Rondón C. es profesora adscrita al Departamento de Administración Educacional de La Universidad de Los Andes, Mérida Venezuela, su correo electrónico es: luzmr@ula.ve.

Recibido: octubre 2018 Revisado: noviembre 2018 Aceptado: diciembre 2018.

Resumen

La labor educativa del docente va más allá de ser un dador de clases, implica formar al estudiante, descubrir su talento y potenciarlo. Para ello es necesario que el docente se valga de elementos como la lengua y la cultura, que permitan la perfección del ser humano a través del desarrollo mental e integral. Por tal razón el objetivo del estudio fue conocer el papel de la lengua y la cultura como parte elemental en la identidad y labor educativa del docente. La metodología utilizada fue de tipo documental, análisis crítico y sistemático de libros, revistas y documentos electrónicos, el nivel del estudio se tornó exploratorio porque pretendió generar interés en otros investigadores que deseen profundizar fenómenos similares. Como resultado de la búsqueda de información y la lectura de los documentos disponibles se encontró que la lengua y la cultura como totalidad se contraponen a la naturaleza tradicionalista en la que el docente es quien manda y los estudiantes son quienes obedecen utilizando como medio coercitivo la evaluación de los aprendizajes. Siendo que la educación debe apuntar a una mayor flexibilidad y dejar que la cultura haga su papel, es decir, absorba incluso los entornos naturales, como es el caso de la lengua, el niño no aprende a hablar, el niño ya sabe, lo que tiene que hacer es comenzar a construir códigos que más tarde le permitirán hablar. Ese es el papel de la cultura, influenciar al docente para que a través de la educación descubra lo que ya está hecho, lo que ya está elaborado para poder potenciarlo.

Palabras clave docente, cultura, lengua, evaluación

Lengua y Cultura: Elementos que conforman la Identidad y Labor Docente.

Abstract

The teachers's educational work of the teacher goes beyond being a class giver, it involves training the student, discovering their talent and empower him. For this it is necessary that the teacher uses elements such as language and culture, which allow the perfection of the human being through mental and integral development. For this reason the objective of the study was to know the role of language and culture as an elementary part in the identity and educational work of the teacher. The methodology used was documentary, critical and systematic analysis of books, journals and electronic documents, the level of the study was exploratory because it sought to generate interest in other researchers who wish to deepen similar phenomena. As a result of the search for information and the reading of the available documents, it was found that the language and culture as a whole are opposed to the traditionalist nature in which the teacher is the one in charge and the students are the ones who obey using the evaluation as a coercive means of learning. Being that education should aim for greater flexibility and let culture play its part, that is to say absorb even natural environments, as is the case of language, the child does not learn to speak, the child already knows, what he has to do is to start building codes that will later allow him to speak. That is the role of culture, to influence the teacher so that through education he discovers what is already done, what is already elaborated in order to enhance it.

Key words teacher, culture, language, evaluation

Hablar de dos de los más transcendentales términos de la humanidad, como lo son, lengua y cultura, implica tomar en cuenta la realidad en la que surgieron y en la que hoy día se encuentran sumergidos. Si la lengua es condición previa para la cultura o viceversa, se estaría descifrando entonces acertijos como ¿Quién fue primero? El huevo o la gallina. Sin embargo, el tema que atañe en esta ocasión no es determinar quien fue primero o si uno contiene a otro, pues ambos términos van de la mano. Se pretende entonces, conocer el papel de la lengua y la cultura como parte elemental en la identidad y labor educativa del docente.

Los temas como lengua y cultura han acompañado la existencia del hombre desde el mismo momento en que apareció en la Tierra, quien para vivir en sociedad, buscó expresar y captar mensajes de otros iguales a él, en el sentido de comprender información y sentirse participe de una cultura particular que lo diferenciara de los demás, es así como, la lengua, las creencias religiosas, la música, los bailes, los hábitos alimenticios y todo comportamiento que lo involucre, dan lugar a lo que García (1997) llama una cultura propia. Este conjunto de acciones se convierten en un proceso de creación de resultados que el hombre y la mujer en su relación con la naturaleza y sus semejantes producen en un tiempo y espacio determinado.

Como se observa en el párrafo anterior, la primera acción para que el hombre llegue a ser humano en su plenitud, es el entregar a las nuevas generaciones el dominio de la capacidad del lenguaje. Entendido este como el impulso a expresarse y comprender las

expresiones de otros. El uso de la lengua, no vale solamente por las significaciones que transmite, sino que, al lado de los significados, toda ella, su fonética, cadencia, énfasis, matices, asociaciones evocadas hacen vivir a cada individuo el mundo de su grupo, les da la certeza de la múltiple realidad en conexión con la cual transcurre su existencia. El dominio de la lengua implica el aspecto creativo del lenguaje, esto es la habilidad del que lo usa para implementar criterios que sean apropiadas a las situaciones particulares, lo cual no puede alcanzar quien tiene un mal ejercicio de la lengua (Hymes, 1964; Peñaloza, 2000).

Pudo el hombre, quizá haber empleado cualquier medio para expresarse y aprehender expresiones ajenas, como en efecto lo hizo en tiempos prehistóricos a través de las señas y lo sigue haciendo cuando desde la niñez comienza a comunicarse con señas, gestos y movimientos, mucho antes de aprender la lengua, pero, es el aparato laríngeo y todo lo conectado con él, que le permite la multiplicidad de modulaciones para lograr una comunicación más compleja y efectiva. Este proceso del lenguaje y del habla se convierte en una tarea compleja de los humanos, el tiempo que emplea para desarrollarlo no es tan inmediato como la acción de respirar, que es una capacidad innata, pero al alcanzarlo se puede usar de distintas maneras: para explicar conceptos, contar chistes, escribir, entre otras actividades que se asumen a través de estos elementos (Pietrosevoli, 2007).

Hablar del dominio de un lenguaje, como lo expresan los autores mencionados, involucra algo más que emplear palabras,

pues además de escuchar, hablar, leer y escribir un idioma se debe comprender la esencia y el significado de cada una de las palabras que contiene. En el ámbito educativo que es una de las realidades que compete al docente se encuentra que, en muchas instituciones escolares el manejo de la lengua resulta deficitario, surgen así las expresiones ambiguas, las oscuridades, las frases inadecuadas, las proposiciones insuficientes entre otras, que como señala Peñaloza (2000), no conducen a la comprensión de los significados, quedando los estudiantes disminuidos a estas condición de no saber emplear las palabras, no aprender a leer ni a escribir, pues no comprenden las frases de los párrafos hablados, escuchados o leídos, tampoco desarrollan habilidades de pensamiento crítico que permite examinar la interrelación de los significados en los contenidos impartidos por los docentes.

De acuerdo con el desarrollo de la lengua, según Halliday (citado en Vez, 2000), las personas transitan por modelos que apuntan al componente funcional básico del sistema del lenguaje. En los niveles instrumentales y regulatorio, la lengua se aprende en función de su uso, es decir que se utiliza para cubrir una necesidad. En el interpersonal la lengua es el instrumento que permite relacionarse con el otro, en el imaginativo la creatividad genera la necesidad natural del desarrollo de la lengua y en el heurístico la lengua sirve para comprender la norma social.

La lengua juega un papel fundamental en la realidad educativa, preguntas como: ¿Qué es la lengua y para qué se enseña?, ¿por qué no se puede aprender otra lengua desde las instituciones educativas? son necesarias

para que el docente comprenda que el lenguaje cumple una función específica que le permite explorar su entorno, construir realidades y entender por qué suceden las cosas.

No obstante, según Halliday (citado en Vez, 2000) la teoría de los modelos de desarrollo de la lengua en educación, implica que el estudiante pregunte, pero ese estudiante que está pasando por su modelo heurístico al contrario de ayudar al docente, se convierte en una molestia, porque en la realidad lingüística educativa no hay espacio para enseñar a cuestionar y criticar, sino para cumplir y respetar reglamentos, en pocas palabras enseñar a portarse bien, lo que obliga a quedarse en un modelo representacional, que bien pudiera cambiar, si desde la realidad lingüística cada cultura construye una realidad a partir de su lengua, del texto escrito y oral de manera distinta porque tiene una percepción distinta, así el autor señala que las condiciones en que se aprende la lengua, están determinadas en gran medida por la cultura, y en este caso la cultura escolar es normativa, controladora e imponente.

Por lo antes mencionado, compete en esta sesión abordar el tema de la cultura, ya Malinowski (1984) y más específicamente García (1997) advertían que cultura es todo lo que el hombre hace. Hoy día existen tantos autores como definiciones sobre el termino, Por ello definir la cultura no es cosa fácil. Por tal razón, para efectos del presente estudio se tomó como referencia la definición de Geertz (1973), quien especifica que la cultura es el resultado de la acción creadora del hombre, el incremento que hace al mundo que no fue construido

por el, el resultado de su trabajo, de su esfuerzo creador y recreador, ese conjunto complejo que incluye el conocimiento, las creencias, artes o técnicas, moral, ley, costumbres y cualquier otra facultad que el hombre adquiere como miembro de la sociedad. Sin embargo, la enorme variedad que presentan los hombres en cuanto a creencias, valores, costumbres e instituciones según los tiempos y lugares no tiene significación alguna para definir su naturaleza, se trata de meras deformaciones que recubren y oscurecen lo que es realmente humano, sin cultura no hay necesidad de la esencia del hombre.

Otros autores como Tylor (1977), Freire (1999), Prieto (2006) y Lezama (2008) concuerdan con Geertz (1973), en que la cultura es el total de los actos humanos en una comunidad dada que supera la naturaleza biológica, ya sean estas prácticas económicas, artísticas o científicas. Así, la cultura como producto de la vida del hombre y de su actividad, vive por ella y para ella; crece, se arraiga y es a través de la educación y su influencia en los miembros de una comunidad, que logra pervivir puesto que, son ellos quienes a través del tiempo dominan las técnicas del hacer colectivo y asimilan los valores de la misma.

De acuerdo con lo señalado por los diferentes autores, se puede decir que la cultura engloba tanto los aspectos materiales como los espirituales de todo hombre y la concepción que tenga sobre la vida. Agrega Morín (1986), que la cultura es lo propio de la sociedad humana, esta organizada y se establece mediante el lenguaje, partiendo de los conocimientos adquiridos, del saber y del hacer aprendido,

de las experiencias vividas, de la memoria histórica, de las creencias míticas de una sociedad. Posteriormente se manifiesta en representaciones, conciencia e imaginario colectivo para luego constituir la reglas y normas que definen a la sociedad y que gobiernan los comportamientos individuales.

De esta manera, la cultura genera conocimientos que están integrados y dependen de ella, porque va transmitiendo los saberes de cultura en cultura y de generación en generación, lo que el autor antes mencionado denomino “la cultura como fuente de conocimiento”, en razón que, abre y cierra las posibilidades bioantropológicas de conocimiento, al proporcionar a los individuos su saber acumulado, su lenguaje, su paradigma, su lógica, sus esquemas, sus métodos de aprendizaje, de investigación, de verificación. Pero al mismo tiempo, las cierra y las inhibe con sus normas, reglas, prohibiciones, tabúes, su etnocentrismo, su auto sacralización, ignorancia de su ignorancia.

De lo anterior se desprende que, el conocimiento aunque es producido y condicionado por una determinada cultura, produce y condiciona a esa cultura dando lugar a nuevas creaciones humanas que se manifiestan espiritual o materialmente para identificar al individuo con un presente que es producto del pasado, con la finalidad de seguir enriqueciendo su conocimiento no solo para su beneficio, sino también para el beneficio de su cultura.

De cualquier manera una consideración o la otra acerca de la cultura, indica que su construcción, va más allá de lo que nos une sobre las diferencias

religiosas, políticas, económicas, consiste también en el reconocimiento del otro y la participación de todos en su construcción, así las personas no construyen su cultura de manera aislada, sino en colectivo y con base en el reconocimiento del otro como igual y en su valor intrínseco, por compartir la condición de humanidad. Este conjunto de características que hacen distintos a un grupo social de otro se denomina identidad, que como todo proceso dinámico está sujeto a cambios por los constantes hechos que se desarrollan en la sociedad (Mosonyi, 1992; González, 2006).

Se puede decir entonces que, todo acto individual o colectivo que se realice con base en las acciones y memoria de los hombres, determinará su conocimiento y forma de vida en un lugar y tiempo específico, lo que permite la identificación de los valores determinados por la cultura de pertenencia, por cuanto esta relacionado con los elementos internos y externos a los que se encuentran expuestos los individuos.

Desde este punto de vista, la cultura no es un objeto de uso exclusivo para algunos grupos sociales, sino una red de valores y artefactos confeccionados en sociedad y para la sociedad que pueden ser compartidos entre sus miembros, haciendo que sus componentes se relacionen entre sí como un sistema, pero este sistema no siempre parece comportarse de acuerdo a las reglas establecidas (Casas, 2017).

En la realidad educativa la escuela construye su propia cultura organizacional, funciona como un sistema complejo de operaciones cognitivas, motivadoras, simbólicas, valorativas y conceptuales que tipifican una forma específica del mundo

en las organizaciones (León y Castro, 2008). La escuela es una organización compleja que tiene objetivos claramente definidos, un sistema de roles, una división jerárquica de la autoridad. Igualmente contiene un conjunto de valores, símbolos, normas, costumbres, ritos y prácticas y una concepción particular del mundo que regulan el comportamiento humano en ella. Esta manera de representar el mundo ha hecho de la escuela una organización con una cultura particular que enfoca su atención en la formación integral, tomando en cuenta aspectos tecnológicos, pedagógicos, sociales y físicos del estudiante. Es decir, la realidad que le rodea.

Generalmente la actuación del docente esta institucionalizada, es decir, obligada si se quiere a comportarse de una manera tal, impuesta por la organización escolar. Si bien es cierto que esta cultura posiblemente condiciona la actuación del docente, también es cierto que dentro de esta cultura se encuentra la identidad del docente, que se manifiesta a partir de sus competencias lúdicas, metacognitivas, evaluativas, por lo que su identidad tiene mucho que ver con su perfil.

El docente sustenta su práctica pedagógica en la planificación y evaluación que determina la organización escolar (normas, reglamento de evaluación), sin embargo, el docente como individuo también expresa alrededor de su individualidad los elementos que crea convenientes modificar en el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus estudiantes. Es así como, hoy en día se puede observar que entre las circulares en materia de

evaluación de los aprendizajes, 000004 y 006990 emanadas por el Ministerio del Poder Popular para la Educación y que se aplican al nivel de Media General invitan a que la planificación de las evaluaciones sea consensuada con los estudiantes, incluso con los representantes para determinar los estilos de aprendizaje y de esta manera adaptar la evaluación a sus necesidades.

Comúnmente según Kenneth (1996) lo que hacían los docentes era planificar las evaluaciones de acuerdo con los temas y contenidos para luego presentar el plan a los estudiantes, y argumentar que la alta matrícula no les permite hacer evaluación personalizada, lo que genera en la evaluación educativa errores como, confusión entre medición y evaluación, desconexión con los objetivos educacionales, improvisación al preparar las pruebas, subjetividad en la calificación, ausencia de la evaluación formativa, uso arbitrario de escalas de calificación, promedios como evaluación sumativa, tendencia a evaluar solo la evocación.

En cuanto, a la educación universitaria Rondón (2016), realizó un

estudio cuyo objetivo fue analizar los modelos de evaluación aplicados por los docentes de la carrera de Educación Básica Integral en la ULA, utilizó una metodología cualitativa para obtener como resultado que los docentes aplican el modelo de evaluación basado en el logro de objetivos, en el que se valoran solo los contenidos que aparecen en los programas que elaboran, donde el estudiante es el sujeto - objeto de la evaluación y el criterio del profesor es el que predomina al momento de planificar la evaluación y asignar la calificación.

Quedaría por verificar entonces si las circulares que establece el Ministerio del Poder Popular para la educación son a propósito de que estas prácticas se estén llevando a cabo en el nivel de Media General también. Surgen inquietudes como: ¿un buen docente expresa su individualidad o se rige por las normas de la organización escolar?, ¿qué es un buen docente?

León (2010) da a conocer algunas de las características que debe reunir un buen docente: se responsabiliza de los logros de aprendizaje de los estudiantes; orienta la enseñanza hacia los aprendizajes

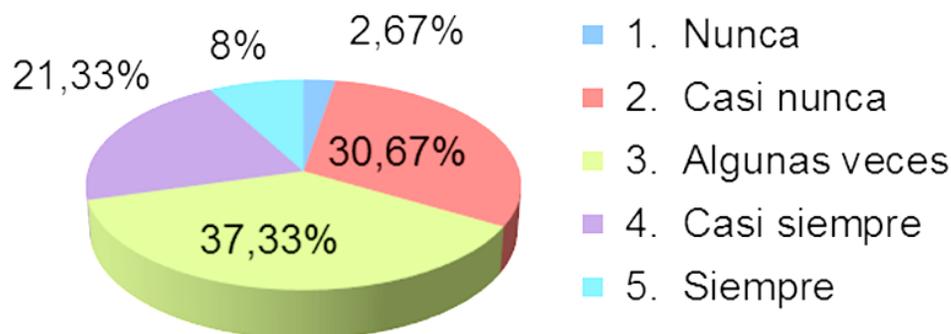


Gráfico 1. Los docentes discuten el plan de evaluación de la materia

significativos; asume la diversidad existente entre sus estudiantes; desarrolla hábitos de colaboración y trabajo en equipo; estimula en sus estudiantes la apertura mental, la creatividad y el aprecio por la verdad en la construcción del conocimiento y en la comprensión de personas, fenómenos y situaciones; ayuda a los estudiantes a comunicar sus ideas y sentimientos con claridad; muestra disposición para actuar con justicia, muestra interés afectivo en su trato con las demás personas; promueve la inclusión de todos y todas las estudiantes en el proceso de aprendizaje; propicia el desarrollo integral al potenciar aquellas funciones que enriquecen al docente y a la organización escolar, como lo son dialogar, comprender, mejorar, estimular y orientar.

Las características antes mencionadas, estructuran parte de la identidad del docente, cuya concepción filosófica de enseñar y aprender, responde a patrones culturales positivistas, cargados de una evaluación que genera según House (1994), “sometimiento, temor, injusticia, discriminación, arbitrariedad y desigualdad” (p. 17), acciones de las cuales se vale el docente para clasificar, discriminar, jerarquizar, competir, controlar y aminorar al estudiante. Se pretende entonces, como lo señala Foucault (2002), convertir al estudiante en un soldado, algo que se fabrica, que se corrige con las posturas y se les enseña a mantenerse inmóviles aguardando la voz de mando, sin mover la cabeza, las manos ni los pies, reducido entonces a la condición de docilidad es decir un cuerpo que puede ser sometido, utilizado, transformado, manipulado, disciplinado y perfeccionado.

Situaciones similares, suceden a diario en las organizaciones escolares, su carácter normativo ha permitido que la educación perdure en el tiempo. Y es que la posición del docente siempre será mantener ese carácter de docilidad que menciona autor en sus estudiantes y que mejor instrumento que utilizar la evaluación de los aprendizajes como elemento de control, para convertir a los educandos al igual que los soldados en cuerpos dóciles.

Así, la influencia de dicha cultura en la educación descansa más que todo en una de las actividades, si se quiere, más importantes que el docente realiza dentro y fuera del aula, la evaluación de los aprendizajes, en la que los indicadores solo sirven para enseñar competencias que el docente quiere desarrollar pero que no permiten discusiones como: ¿Qué pasa con el saber no alcanzado?; ¿Qué pasa con un estudiante en una escuela que saca 13 puntos?; ¿Qué pasa con el 40% de los estudiantes que no alcanzan la construcción de saberes?; ¿Cómo se preocupa el docente si un estudiante saca 12 y que pasa con el 20 de otro estudiante que merecía 32 puntos?; ¿Qué pasa con ese saber adicional que el docente no mide porque no tiene cómo? (Plata, 2018).

La realidad de la labor docente se reduce entonces a, un mecanismo a través del cual solo se miden o valoran saberes, cargados de prejuicios y estereotipos donde se cree que rendimiento es igual a buen estudiante y quien estudia tiene posibilidades, cuando en realidad se impone disciplina para subyugar, regular y moldear la conducta de los estudiantes mediante una evaluación punitiva y excluyente que busca dejar claro quién es quién, quién es

el docente, quién es el estudiante, quién es el que manda y quién es el que obedece.

Dentro de esta realidad educativa perversa influenciada por una cultura positivista que obedece un patrón que difícilmente se critica, la identidad docente queda limitada, insiste que no se puede equivocar, no hay distinción entre el valor y el poder porque el criterio del docente es el que vale pues la evaluación y el proceso de aprendizaje según la perspectiva del culturalismo, no son naturales sino socialmente construidos, es decir producto de la cultura. (Vygotski, 2009; Piaget, 1969; Bruner, 2001). Cabe preguntarse entonces ¿el docente es lo que culturalmente tiene que ser?, ¿cómo desde el punto de vista ético se forma la identidad del docente?.

Desde la relatividad cultural, pueden hallarse algunas respuestas a estas preguntas. Así, cada docente en relación con su entorno y bajo su percepción decide, si construye su propia identidad y la utiliza en su labor educativa (actividades enseñanza y aprendizaje, planificación, evaluación) o se comporta conforme a la cultura positivista impuesta por la sociedad en el ámbito educativo y continua perpetuando una educación que no sirve.

Referencias

- Bruner, J. (2001). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Casas, L. (2017). *El enfoque cultural de la literatura en lengua extranjera a partir de un estudio de caso*. Tesis publicada. Mérida: U.L.A.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar*. Argentina: Libera los libros.
- Freire, P. (1968). *Acción cultural para la libertad*. Santiago: ICIRA.
- García, C (1997). *Identidad cultural*. Madrid: Taurus.
- Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. New York: Gedisa.
- González, J. (2006). *Consolidación de los derechos humanos*. En estudio sobre la Ley de servicio comunitario. Caracas: Paredes.
- House, E. (1994). *Evaluación, ética y poder*. 2da Ed. Madrid: Morata.
- Hymes, D. (1964). *Lenguaje en cultura y sociedad*. New York: Harper Row.
- Kenneth, S. (1996). *Evaluación y calidad de la educación*. Colombia: Mesa Redonda.
- León, A. y Castro, M. (2008). *El sueño perpetuo*. Un estudio de la cultura organizacional de las escuelas. Mérida: Universidad de Los Andes
- León, A. (2010). *El perfil del docente*. Mérida: Consejo de Publicaciones ULA.
- Lezama, J. (2008). *Elementos culturales en Venezuela*. Caracas: Paidós.
- Malinowski, B. (1984). *Una teoría científica de la cultura- Naturaleza, Cultura y Poder*. Madrid: Sarpe.
- Morín, E. (1986). *Cultura, Conocimiento y Determinismos Culturales*. Recuperado de: <http://www.edgarmorin.org/>

images/publicaciones/edgar-morin-cultura-conocimiento-y-determinismos-culturales.pdf

Mosonyi, E. (1992). *Identidad nacional y culturas populares*. Caracas: Celestina.

Peñalosa, W. (2000). *Currículo Integral*. Lima: Optimice Editores.

Piaget, J. (1969). *Psicología y pedagogía*. España: critica

Pietrosemoli, L. (2007). *Para hablar y escribir*. Mérida: U.L.A.

Plata, J. (2018). *Seminario doctoral: Lengua y cultura. La percepción de nuestra realidad a través de la lengua*. Mérida: Doctorado en Educación. Universidad de Los Andes

Prieto, L. (2006). *Principios generales de la educación*. 2da Ed. Caracas: Fondo Editorial IPASME.

Rondón, L. (2016). *Modelos de evaluación aplicados por los docentes de la carrera de Educación Básica Integral en la Universidad de Los Andes*. Tesis de Maestría. Mérida-Venezuela, Universidad de Los Andes.

Tylor, E. (1977). *Cultura primitiva*. Madrid: AYUSO. Disponible en: <http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/62>

Vez, J. (2000). *Fundamentos lingüísticos en la enseñanza de las lenguas extranjeras*. España: Ariel Lenguas Modernas.

Vygotski, L. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. 3era. Ed. Barcelona: Critica.

La Prof. Luz Mayela Rondón Camacho es Especialista en Administración Educativa y Magister en Evaluación Educativa. Es profesora adscrita al Departamento de Administración Educativa y al Grupo de Estudio del Sistema de Educación en Venezuela (GESEV).

Vielma, Joel

**Joel O. Vielma R. es profesor adscrito al Departamento de Pedagogía y Didáctica de la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela, su correo electrónico es: joelvielma.15@gmail.com.*

Recibido: septiembre 2018 Revisado: octubre 2018 Aceptado: diciembre 2018.

Resumen

El impacto del lenguaje y la cultura en el quehacer profesional, será el asunto tratado a lo largo de este ensayo crítico-reflexivo. En este sentido, asumo desde el principio un ejercicio de introspección que me permita comunicar a otros mi experiencia personal en torno a estos fenómenos y que me conduzca a la revisión de algunos fundamentos teóricos importantes. Esto, para delimitar un marco que haga posible la comprensión y el encuentro con los futuros lectores.

Palabras clave cultura, impacto cultural, lenguaje, que hacer profesional

La cultura y su impacto en el quehacer profesional: un ejercicio introspectivo.

Abstract

The impact of language and culture in the professional performance will be the subject matter in this essay. I assume from the onset an exercise of introspection to communicate to others my personal experience on these phenomena and that leads me to review some important theoretical foundations. This, to delimit a framework that allows the understanding and the encounter with the future readers.

Key words culture, cultural impact, language, professional work

1. Introducción

Toda acción que se considere humana, pasa por el tamiz de la cultura. Desde la génesis misma de la vida, con la gestación, comienza la preparación de nuestras familias para recibirnos y formarnos de acuerdo con lo que es respetado y aceptado en nuestro entorno. En el devenir del tiempo, somos nosotros quienes aprehendemos y, nos convertimos también, en hacedores de la cultura. A través de este intercambio, se forma el yo adulto y, es desde este estado de consciencia, que podemos llegar a encontrar nuestro lugar en el mundo, nuestro rol como integrantes de la sociedad.

En el presente ensayo, me propongo hacer un ejercicio de introspección para revisar cómo la cultura y el lenguaje impactaron una decisión cardinal en mi vida: la de formarme como profesional de la docencia. Para lograr este propósito, trataré de vincular mi experiencia personal con algunas nociones teóricas acerca de la cultura y el lenguaje.

La elaboración de este texto respondió, en principio, a una consigna de escritura en el marco de un seminario doctoral titulado “Lengua y Cultura” en el que tuve la fortuna de participar. Sin embargo, la intención de divulgarlo, surgida luego, se debe a la necesidad de compartir una experiencia que, tal vez, motive a los posibles lectores a visitar el impacto que ha tenido la cultura en su formación profesional y en sus concepciones en torno a la lengua. Por lo tanto, este texto no pretende erigirse como referente teórico para tratar la conexión entre la lengua y los aspectos culturales, se requeriría, en ese caso, de una revisión conceptual mucho más amplia y exhaustiva.

2. Cultura, cultura escrita y su impronta en mi historia personal

En primera instancia, resulta conveniente exponer la noción de cultura que he construido a partir de mis experiencias de vida, debo decir entonces que para mí, la cultura hace alusión a un todo articulado que combina las formas implícitas y explícitas de ser, hacer, pensar y sentir de grupos humanos que comparten lazos de carácter histórico, geográfico y afectivo. Dichos grupos, están siempre regulados por normas, criterios y modos de interacción mediados por la lengua y de los cuales se apropian para configurarse como sociedades, como centros creadores y recreadores de la cultura. Para Geertz (2003):

(...)la cultura denota un esquema históricamente transmitido de significaciones representadas en símbolos, un sistema de concepciones heredadas y expresadas en formas simbólicas por medios con los cuales los hombres comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento y sus actitudes frente a la vida (p. 88).

Esta visión, permite apreciar cómo la permanencia de la cultura en el tiempo está fuertemente conectada con la capacidad humana para el aprendizaje, con la habilidad para construir y reconstruir significados e interpretar variados símbolos y fenómenos; todo esto es posible, gracias a la existencia de la lengua. Phillip (2006) expone que la cultura es aprendida, por lo que se transmite de una generación a otra gracias al proceso de enculturación. La infancia, es el período en el que comienza este proceso que se arraiga en la persona y le acompaña en todos los

actos de su vida. Allí, se desarrollan sucesos que tienen un asidero lingüístico y que van delineando la personalidad y la orientan hacia distintos caminos.

En mi caso particular, la cultura impactó, desde muy pequeño, la que sería luego mi vocación profesional. Recuerdo con claridad, que comencé a leer a los seis años y desde ese momento mantuve el hábito, animado por docentes y familiares que aunque no vivificaban sus consejos a través del ejemplo, respetaban mis encuentros con los textos en las amplias bibliotecas de mi escuela y con los libros que había en casa.

Esta afición por la lectura, me llevó muy pronto a aprender a escribir, entendiendo la escritura como expresión, como la expansión y comunicación del pensamiento. En medio de ambas herramientas, desarrollé mi curiosidad y mis ganas de saber; aprendí a amar las palabras y a respetar disciplinas distantes de mi personalidad como Física, Química y Matemática. Durante la educación primaria y el bachillerato, tuve la oportunidad de poner al servicio de los demás mi gusto por aprender y enseñar; recuerdo que orienté, en grupos de estudio, a compañeros, incluso, a familiares coetáneos que tenían bajo rendimiento académico. Precisamente, fue esta coyuntura socioeducativa, repetida en múltiples ocasiones, la fuente de grandes satisfacciones al ver los logros de las personas a quienes trataba de ayudar. Sirvió también, para revelarme una intuición pedagógica que decidí abrazar con fuerza.

Estas primeras experiencias didácticas, se conjugaron con los valores que pude apreciar en la mayoría de mis docentes: conocimiento, respeto a las demás personas, nobleza en su modo de ser, responsabilidad ante cada compromiso, amor por el

prójimo, gentileza y alegría constantes. Bienaimé (2015) manifiesta que lo que el estudiante aprende como práctica docente es imborrable. Agrega, que las acciones del maestro van construyendo el imaginario de aquel en su relación con el sistema educativo.

En mi caso, esa relación me invitaba a pensar, no solo en conceptos, datos y nociones, sino en lo que yo quería ser a futuro. Al respecto, Halliday (1994), expresa que durante la niñez, la lengua ocupa un lugar privilegiado, pues sirve de canal para transmitir modelos de vida, aprender a actuar y ser miembro de una sociedad. Es así, como la lengua sirvió para tejer, en el transitar de los años, mi identidad personal y profesional.

3. Formación de mi identidad profesional

Tal como he venido tratando de mostrar, la construcción de la identidad profesional sucede en el marco cultural en el cual crecemos. No en vano, desde pequeños ideamos lo que queremos ser; conseguimos reflejarnos en el otro o en los otros para lograr una identificación que nos proyecte de cara al futuro. En este proceso, la lengua juega un papel esencial, destacándose las realizaciones lingüísticas que se suscitan en los espacios formales e institucionales como la escuela.

Parte de mis primeras vivencias en cuanto a la lectura y la escritura, surgieron de mi función como estudiante cuando ayudaba a redactar cartas, misivas, notas y textos expositivos a mis docentes de primaria, cuando orientaba a otros compañeros para estructurar sus composiciones, cuando leía para todos y conducía momentos dedicados a la lectura dentro del aula. En muchas de

estas ocasiones, serví de puente entre lo que se debía enseñar y lo que todos debíamos aprender en el seno de la vida escolar.

En otros casos, solo fui un receptor más del discurso y la acción docente; esta postura me permitió acceder a nuevas reflexiones. Como bien señala Bruner (1996), el lenguaje de la educación debe invitar a reflexionar y a crear la cultura, debe expresar actitudes y debe invitar también a la contra actitud. Debo decir entonces, que tuve docentes que me permitieron acceder a nuevos modos de pensar, que me condujeron a razonar sobre los asuntos humanos, y a servirme, tal vez sin saberlo, como espejos de lo que sería mi propia vocación.

En contraparte, también conocí docentes, afortunadamente pocos, que amparados en la tradición escolar y en la cultura dominante, además de estar justificados en su autoridad, no permitían negociar acuerdos, flexibilizar pautas, buscar modos distintos de abordar un mismo tema, contemplar la heterogeneidad en los grupos o democratizar la evaluación encaminándola hacia la mejora. Debido a sus características, estos docentes fungieron como contraejemplos para mi actuación profesional. Sin embargo, todos, por ser, como afirma Phillip (2006) agentes enculturadores, sirvieron para constituir un ideal de mi yo docente, por el cual, trabajo día a día con la clara intención de ser un portador de una cultura académica que busca que los estudiantes de las diferentes menciones de la carrera de Educación de la Universidad de Los Andes, mejoren sus habilidades comunicativas, al tiempo que aprenden sobre el lenguaje.

Respecto a la cultura académica, esta, es concebida por Pérez (2004) como

la selección de contenidos provenientes de la cultura pública para su trabajo en la escuela; son el conjunto de significaciones y actuaciones que se aspira suscitar en nuevas generaciones por medio de la institución escolar. No obstante, el trabajo con unidades conceptuales se despoja de todo sentido si las mismas no se integran en la vida del estudiante, si no se convierten en saberes culturales que se mantienen en el tiempo y que influyen el encuentro con los otros.

En este sentido, siempre les invito a representar para sí mismos la lectura y la escritura como dos herramientas de carácter epistémico, capaces de transformar el pensamiento y que lo disponen para continuar aprendiendo a lo largo de la vida. Aunque no solo las prácticas formales de lectura y escritura son potenciadoras de la cultura, ni son las únicas actividades que enriquecen los marcos de encuentro social y cultural, permiten que el ser humano se posicione frente a los demás y descubra las múltiples conexiones lingüísticas que comparte con su entorno y que lo hacen pensar, sentir y actuar de determinadas maneras. A mi parecer, cuando los estudiantes leen y escriben textos literarios y académicos, cuando comentan sus impresiones sobre una lectura, cuando relatan sus experiencias personales en este campo o avanzan en la composición escrita, a partir del acompañamiento y las orientaciones que les trato de aportar, asumen junto conmigo una función activa en el proceso educativo. Nos convertimos, siguiendo a Bruner (1996), en participantes activos en el foro de la cultura.

En este foro para la acción humana, el lenguaje juega un rol principalísimo como una herramienta cultural que hace posible compartir la forma en la que concebimos

el mundo y pensar también en cómo el mundo nos concibe a nosotros. Desde esta relación, las situaciones de aprendizaje que planteo en torno a la lengua materna, no solo se constituyen como oportunidades para acceder a los cuerpos teóricos que sustentan la disciplina, sino como una posibilidad para que los estudiantes lleguen a descubrir su propia identidad personal y profesional con todas las implicaciones que esta revelación pueda tener. En cuanto a este último aspecto, Halliday (1994) señala que "...la lengua es el medio por el que un ser humano se hace personalidad, como consecuencia de ser miembro de una sociedad y de desempeñar papeles sociales" (p. 26). Considero entonces, que a partir de la relación docente-estudiante, connatural a los procesos de enseñanza y aprendizaje, todos enriquecemos un marco cultural en el que no solo se favorecen competencias académicas, ya que como plantea Casas (2017):

Para un estudiante es indispensable desarrollar un enfoque holístico de los estudios de lenguaje: tener la capacidad de analizar las construcciones y normas sociales y demostrar que es un usuario competente de la lengua, debido a su destreza no sólo para la identificación de los conceptos lingüísticos sino también de los aspectos socioculturales (p. 38).

De este modo, el aprendizaje de la cultura construido en las interacciones con mis estudiantes, seguramente se transmitirá, al menos en algunos de ellos, en sus formas de pensar, sentir, ser y hacer como futuros profesionales de la docencia. La consciencia de esta realidad, me ha llevado

a seguir formándome, a tratar de aprender, a repensar mis debilidades y a potenciar aquellas que identifico como mis fortalezas. Intento desarrollar una labor de calidad, que sin renunciar a la exigencia, se base en principios humanos fundamentales como la empatía, la calidez, el respeto y la solidaridad. Todos estos valores me acompañan como un aprendizaje heredado de quienes han sido mis docentes y me permito resignificarlos atribuyéndoles una función vital en el encuentro pedagógico.

Para Geertz (2003) la cultura proporciona el vínculo entre lo que los hombres son interiormente capaces de llegar a ser y lo que ciertamente llegan a ser de manera individual. Llegar a ser humano es llegar a ser un individuo y somos individuos conducidos por esquemas culturales, por sistemas de significación históricamente fundados en función de los cuales formamos, arreglamos, sustentamos y guiamos nuestras vidas. Es así, como los altos valores atribuidos a la docencia en mi contexto social y familiar, y luego experimentados por mí a través del proceso formal de escolarización, me condujeron a enriquecer una naciente sensibilidad pedagógica y a decidirme por esta carrera como mi sustento vital.

4. Mi labor profesional como creación y recreación de la cultura

Como he intentado comunicar hasta ahora, desde mi experiencia personal, la cultura tiene un carácter envolvente, pero puede ser recreada. Es decir, el aprendizaje cultural no es estático, de hecho, cada uno de nosotros hace aportes a su cultura en la medida que interactúa con los otros y se moviliza con la intención de lograr sus

metas. Si bien, me apoyo como docente en mis experiencias de estudiante, desarrollo una labor propia, matizada por mi forma de conducir el aula, por el modo de producir y vehicular el discurso académico, por mi estilo de enseñanza, por mis concepciones sobre el aprendizaje y la evaluación, entre otros elementos que hacen parte inherente de mi individualidad profesional (Vielma, 2016a).

Considero, que es muy importante la interacción entre los estudiantes y el docente, es imprescindible darle espacio al contraste de opiniones, a la integración de las ideas y al planteo de situaciones colaborativas que permitan a los estudiantes compartir y enriquecer su cultura, exponer sus opiniones y construir sus aprendizajes (Vielma, 2016b). Mis experiencias de investigación, destinadas mayormente a promover la lectura y la escritura, me han permitido comprender que las relaciones entre el docente y los estudiantes, y entre ellos como grupo, pueden basarse en la complementariedad, en la visión del aula como un lugar de encuentro que posibilita la mediación entre el sujeto cognoscente y el objeto de conocimiento, a partir del lenguaje como el principal instrumento cultural. En relación con este último aspecto, es preciso citar a Vygotski (1979) y su concepto de la zona de desarrollo próximo ZDP, referido a la distancia que existe entre el nivel de desarrollo real, desde el cual se resuelve un problema autónomamente y el nivel de desarrollo potencial, condicionado por la resolución de un problema con la guía de un adulto o en colaboración con un compañero más competente.

Aunque muchos de los componentes de la profesión que asumo como propios,

fueron construidos a través de vivencias colectivas, han sido reinterpretados en mi quehacer profesional e incorporados a mi acervo académico y personal. La oportunidad de reflexionar por escrito acerca de dichos componentes, me ha permitido hacer consciencia de cómo el impacto de la cultura nunca se detiene, y es así como en los momentos actuales me conduce a desarrollar nuevas inquietudes con respecto al lenguaje. Me preocupo ahora por la alfabetización académica, por la lectura y la escritura desde las disciplinas que se enseñan y se aprenden en la universidad. El interés por estos temas, me permite asumir una identidad profesional que sigue perfilándose y me brinda nuevos espacios para la formación como docente investigador.

Sin duda alguna, la comunidad académica a la que pertenezco, me exige convertirme en un miembro activo, en un portador de su cultura. Mi rol como docente universitario, me exige legal e institucionalmente la acción de investigar, de indagar en problemas socioeducativos, establecer marcos innovadores para la acción pedagógica y continuar formándome, pues solo de este modo, podré enriquecer mis saberes para incorporarlos sustantivamente en mi labor profesional. Por ello, enfoco mis intereses en continuar aprendiendo, explorando posibilidades, situaciones y propuestas que me permitan mejorar mis competencias profesionales para compartirlas con la comunidad. Bruner (1996) llama a estas acciones como la búsqueda de sentido, la intervención en el conocimiento por medio de la reflexión, para controlarlo y seleccionarlo de acuerdo con las necesidades particulares. Apunta, a que

si la persona desarrolla un sentido del *self* y si puede compartir sus profundizaciones se convierte en un miembro de la comunidad que ha creado la cultura.

5. Conclusiones

Como traté de explicar a lo largo del texto, para ser miembros activos de la cultura es imprescindible que reconozcamos la capacidad que tiene la cultura para ser aprendida por nosotros los seres humanos, de modo consciente o inconsciente. Aunque es probable que no siempre advirtamos el aprendizaje de los elementos culturales en nuestras experiencias cotidianas, este, se encuentra en permanente desarrollo. En este transitar, nuestros pensamientos van transformándose y haciéndose cada vez más complejos. Todo esto ocurre por medio del lenguaje, como una herramienta esencial para la construcción individual y colectiva del sentido que le otorgamos a las cosas que percibimos y experimentamos. Al respecto, Kalman (2008) expresa que las prácticas de lectura y escritura ocurren siempre en contextos sociales que influyen el modo en el que leemos, escribimos y formamos parte de dichas prácticas.

Además de ello, resulta fundamental que todos comprendamos cómo a partir de las experiencias culturales consolidamos nuestra propia identidad. Precisamente, es en la identidad donde se reúnen los ideales, la conducta personal y el papel social de cada persona, Ríos (1999). Por lo tanto, la búsqueda de una profesión es la búsqueda de un rol identitario, de una función cultural que pueda mantenernos conectados con el mundo y nos reafirme en la relación con los demás.

Para finalizar, me permito convocar de nuevo a Bruner (1996), cuando expresa que

“El lenguaje de la educación es el lenguaje de la creación de la cultura...” (p. 137). De allí, que no es posible enculturarnos si no aprendemos las normas, creencias, valores y actos que hacen posible la educación como un proceso que sucede en una cultura determinada y que conduce a la elección de roles sociales. Si bien es cierto que los padres y otros familiares son agentes enculturadores por excelencia, es en la escuela, junto a los docentes donde comenzamos a proyectar, tal vez, de manera inconsciente, un futuro, una necesidad de ser, de erigirnos como personas y construir una identidad que se traduce luego en un arte o en una profesión específica.

Referencias

- Bruner, J. (1996). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona, España: Editorial Gedisa, S.A.
- Bienaimé, C. (2015). El docente como agente cultural y las prácticas consolidadas. Ponencia presentada en las *VIII Jornadas Nacionales y 1º Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado*, Mar del Plata, Argentina.
- Casas, L. (2017). *El enfoque cultural de la literatura en lengua extranjera a partir de un estudio de caso* (tesis de maestría). Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona, España: Editorial Gedisa, S.A.

- Halliday, M. (1994). *El lenguaje como semiótica social*. D.F, México: Fondo de Cultura Económica.
- Kalman, J. (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, (46), 107-134.
- Pérez, A. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, España: Ediciones Morata, S.L.
- Phillip, C. (2006). *Antropología Cultural*. Madrid, España: Mc Graw Hill.
- Ríos, P. (1999). *La aventura de aprender*. Caracas, Venezuela: Cognitus, C.A.
- Vygotski, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España: Crítica.
- Vielma, J. (2016a). El cuento: una posibilidad para la mediación de la lectura en el aula. *Legenda*, 20(23), 207-222. Recuperado de <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/view/9099/9060>
- Vielma, J. (2016b). *La escritura de cuentos: una experiencia de aprendizaje colaborativo en el aula* (tesis de maestría). Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela.

El Prof. Joel Oswaldo Vielma Rondón es Lcdo. En Educación y Magister Scientiae en Educación Mención Lectura y Escritura. Actualmente es estudiante del Doctorado en Educación (ULA) y profesor de la Escuela de Educación, Universidad de Los Andes, Mérida-Venezuela, en las áreas del desarrollo del lenguaje oral y escrito.

Contreras, Ingrid

* Ingrid Contreras Ramírez es profesora adscrita a la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Los Andes, Mérida-Venezuela, su correo electrónico es: *ingridcont@gmail.com*.

Recibido: junio 2018 Revisado: septiembre 2018 Aceptado: noviembre 2018.

Resumen

Este artículo tiene como propósito demostrar la factibilidad de integración de los enfoques cuantitativo y cualitativo en la evaluación de los aprendizajes. En el caso particular, se trata de la evaluación de un texto del género resumen que fue escrito en español por estudiantes de Ingeniería, a partir de la lectura de diversos resúmenes auténticos escritos en inglés publicados en revistas de divulgación científica. La composición de resúmenes por parte de estudiantes de Ingeniería constituye una estrategia de evaluación en la asignatura Inglés II, por tratarse de un género propio de la carrera. Así, la evaluación se inserta en los principios de ser continua, constructiva, integral, reflexiva, cooperativa y científica, por lo que evalúa tanto el proceso de composición como el producto resultante de ésta, que se realizan bajo distintos propósitos y momentos del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Para dar cuenta de la integración cuali-cuantitativa en la evaluación del resumen, se analizan los trabajos elaborados por los estudiantes durante un semestre y entregados al final de este, dentro del cual se consideran las habilidades que emplean los estudiantes para su elaboración. Los resultados revelan que la evaluación de textos propios de una determinada comunidad de pensamiento desarrolla la conciencia de los estudiantes en torno a la identidad que les posibilita insertarse en el aprendizaje disciplinar y, por tanto, en la elaboración de un producto cónsono con la cultura académica de la que forman parte. De esta manera, la integración cuali-cuantitativa apoya el trabajo del docente al permitirle recopilar y analizar información relevante y pertinente en la toma de decisiones al momento de valorar una realidad en el campo educativo.

Palabras clave evaluación, aprendizaje, enfoque cuali-cuantitativo, resumen

Integración cuali-cuantitativa de la evaluación en la universidad

Abstract

The purpose of this article is to demonstrate the feasibility of integrating both qualitative and quantitative approaches of the evaluation at the university. In this particular case, an abstract written in Spanish by a group of students of the career of Engineering is evaluated after extensive reading of abstracts in English. The writing of abstracts by these students is a strategy used within the subject English II since these texts conform a genre that is often present in the academic context. Due to the continuous, constructive, integral, reflexive, cooperative and scientific character of the evaluation, both the process and the product of the written texts under different purposes and moments of the teaching and learning process are considered. To account for the qualitative and quantitative integration in the writing of the abstract, the drafts written during a semester period as well as the final version of the abstract are analyzed. The writing abilities of the students are taken into account. The findings suggest that the evaluation of genres according to a determined discourse community develops a consciousness in the students towards the identity of a discipline that leads them to the production of a text according to the academic culture which they belong. The integration of qualitative and quantitative approaches support the teacher's performance since it provides the opportunity to gather and analyze relevant information useful for the decision making in the educational field.

Key words evaluation, learning, qualitative and quantitative approaches, abstract

1. Introducción

A través del tiempo, cada postura y forma de interpretación de la realidad se conjugan en un conjunto de teorías que han desembocado en la aparición de diversas corrientes del pensamiento. Estas han dado origen a los diferentes enfoques o formas de interpretar la realidad.

El horizonte indagatorio se torna dinámico y complejo. De allí que el hombre lo ha recorrido, y continúa haciéndolo, de manera atenta y permanente. En ese sentido, la evolución de la humanidad ha procurado la indagación y el conocimiento de los distintos fenómenos a través de varias formas de sistematización. Este hecho abre campo a la producción de conocimientos y teorías y, con ello, a la resolución de problemas que afectan a la humanidad en su quehacer cotidiano.

Así, por mucho tiempo los defensores y detractores de los distintos enfoques ligados al conocimiento han elogiado las bondades de estos, luego de remarcar las debilidades de otros. Sin embargo, a partir de la segunda mitad del siglo XX se ha presentado un fenómeno de polarización, críticas y cuestionamiento a dos enfoques principales, el cualitativo y el cuantitativo, cuyos cuestionamientos han dado paso a la conjugación y búsqueda de complementariedad entre ellos. Esta situación ha propiciado la conjugación de ambos, previa identificación de sus diferencias, con el fin de reconocer la capacidad que estos tienen para enriquecer los procesos y favorecer sus posibilidades.

La evaluación de los aprendizajes, al igual que la investigación científica, se plantea desde enfoques cuyas características revelan su epistemología y concepciones más tradicionales. En ocasiones estas perspectivas

acusan un marcado antagonismo, pues presentan a la sociedad diferentes visiones sobre el conocimiento, la forma de adquirirlo y de aproximarse a él para convencer a las sociedades de sus ideas y procurar su aceptación en el tiempo y en el espacio. Sin embargo, la incesante búsqueda de estudiar, interpretar y comprender la realidad plantea un debate que apertura la reconciliación entre ellos. De esa forma, se propicia el enfoque cuali-cuantitativo de evaluación de los aprendizajes, que surge como alternativa para los docentes sobre la adopción de posiciones prudentes y flexibles en el campo de la educación.

En ese sentido, el presente artículo pretende dar cuenta de la posibilidad de conjugar los enfoques cuantitativo y cualitativo en la evaluación de los aprendizajes en la universidad. Por tanto, resulta posible hacer una reflexión acerca del estudio de la realidad que ofrecen ambos enfoques, tanto en el marco de la evaluación de los aprendizajes como en el de la investigación científica, con la apertura de que se aproximan a un contexto en particular y de la necesidad de comprender los fenómenos de la realidad desde una perspectiva de amplitud en torno a nuevas metodologías de trabajo.

La gran cantidad de información disponible sobre los enfoques de evaluación existentes alienta el surgimiento de nuevas perspectivas. Esta presencia atiende la necesidad que existe de hacer el dato más humano y la realidad más entendible desde una visión más amplia. Por tanto, las nuevas tendencias de evaluación acuñan características más globales, unificadas e interrelacionadas entre ellas que permiten aportar vías alternas ante los enfoques tradicionales, en las que el evaluador puede extender la mirada hacia

una integración equilibrada y flexible ante las posturas inflexibles más propias de los enfoques tradicionales.

Generalmente, la evaluación de los aprendizajes se ha abordado desde dos enfoques, el cuantitativo y el cualitativo. Sin embargo, desde algún tiempo se viene presentando un debate sobre la complementariedad de ambos, lo cual abre paso a la evaluación mixta que supera el discurso incompatible de ambas concepciones. Esta forma de evaluación representa un signo saludable para los docentes, aunque la admisión de una perspectiva cuali-cuantitativa reclama, igualmente, prudencia y argumento acerca de la postura epistemológica que adopta el docente en su rol de evaluador.

La evaluación de los aprendizajes en la universidad, particularmente de la lectura y comprensión de textos escritos en inglés y la posterior escritura de textos en español a partir de lo leído, representa una experiencia de trabajo de escritura. Esta práctica persigue la apropiación de un género, el resumen, que define las relaciones sociales que se dan entre los miembros de una comunidad discursiva, así como el conocimiento sobre dicho género en la identidad del estudiante de ingeniería. La práctica, en definitiva, da cuenta de que es posible evaluar los aprendizajes desde un enfoque cuali-cuantitativo.

2 . Los enfoques de evaluación

La evaluación constituye un proceso inherente a las actividades de enseñanza y de aprendizaje. Esta implica una relación entre docente y estudiante que surge de la realización de tareas que forman parte del objeto de la evaluación. De esa manera, se

espera que el estudiante acate los lineamientos dados por el docente para cumplir con la tarea que le es asignada, por lo que se da una relación basada en la responsabilidad educativa que ambos poseen en el proceso.

Sin embargo, en el escenario educativo la evaluación generalmente acusa una marcada concepción tradicional en la que el docente es el poseedor del saber y, por tanto, asigna una nota, mientras que el estudiante es el receptor de ese saber y debe dar cuenta de este. Estos roles se asumen en virtud de los enfoques que subyacen a las concepciones inherentes a las prácticas educativas.

El término enfoque remite a la acción del verbo enfocar (Drae, 2001). Enfocar, entonces, en una de las cuatro acepciones a que remite esa fuente, es definida como “dirigir la atención o el interés hacia un asunto o problema desde unos supuestos previos, para tratar de resolverlo acertadamente” (p. 833). Martínez (1999), por su parte, propone unos sinónimos como “perspectiva, punto de vista, abordaje, óptica” (p. 146) para equivaler el término enfoque. Estas definiciones remiten a la evaluación para señalar que un fenómeno bajo estudio, el aprendizaje, está cargado de una teorización que permite adscribirlo a determinado enfoque investigativo, bien sea al cuantitativo, al cualitativo o a una conjugación de ambos.

3 . La evaluación en el enfoque cuantitativo

Desde el punto de vista histórico, el enfoque cuantitativo parte del paradigma positivista cuyo principio, entre otros, es percibir la realidad de los fenómenos de manera uniforme, apoyarse en la concepción

hipotético-deductiva y defender los datos como única manifestación de la realidad que se deriva de procesos empíricos, en los que se enaltece la observación y la explicación. Estos aspectos, en su conjunto, constituyen la forma de generar teoría y, por ende, la de producir conocimiento. Para este enfoque la realidad es objetiva, existe al margen de la razón y la conciencia humana sobre su existencia; está sujeta a un orden propio y opera según leyes y mecanismos naturales e inmutables que permiten explicar, predecir y controlar los fenómenos. Este paradigma persigue la explicación.

El positivismo descansa sobre la verificación. Este criterio se erige como la única realidad aceptada por la ciencia, por derivar entidades observables, concretas y tangibles. En el curso del enfoque cuantitativo, este sigue un conjunto de procesos de carácter secuencial y probatorio. Cada una de las etapas en que se desarrolla es lineal, por lo que cada una de ellas precede a la siguiente siguiendo un orden riguroso (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). En este enfoque se parte de una idea que, al delimitarse, deriva en la formulación de objetivos.

Dentro del mencionado enfoque, la evaluación es considerada desde visiones compatibles entre sí. Entre estas se encuentran la del proceso que determina hasta qué punto se logran los objetivos educativos (Tyler, 1950); la reunión sistemática de evidencias (Bloom, Hastings y Madaus, 1971); la etapa del proceso educacional que controla de manera sistemática en qué medida se han logrado resultados previamente obtenidos (Lafourcade, 1971); y la comparación

de una medida con un estándar (Hager, 1975). Estas concepciones de evaluación dirigen la atención hacia el objetivo, la comparación y el proceso, elementos fundamentales del mencionado enfoque.

La evaluación de la composición escrita, independientemente del género que se produzca, privilegia los aspectos gramaticales, ortográficos, morfosintácticos y léxicos (Jiménez y Velilla, 1993). Igualmente, existen otros aspectos que se consideran en la evaluación del producto, entre ellos las habilidades cognitivas y cognitivo-lingüísticas, la estructura de los textos, la lingüística textual y la prosa sin defecto. Este tipo de evaluación ubica el rol del docente como el único que establece qué, cómo, cuándo, para qué, con qué y quién evaluar.

4 . La evaluación en el enfoque cualitativo

El enfoque cualitativo, al igual que el cuantitativo, se guía por áreas o temas significativos de indagación. Sin embargo, bajo este enfoque se pueden desarrollar los temas antes, durante o después del proceso de recolección de los datos (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). El enfoque cualitativo se desarrolla, entonces, desde un proceso dinámico, cuya complejidad y flexibilidad es mayor que en el del enfoque cuantitativo.

El enfoque cualitativo, denominado también simbólico, interpretativo y hermenéutico, cuya base epistemológica es dialéctica y sistémica, se orienta a la comprensión, descripción e interpretación de las acciones de los sujetos en función

de la vida social y cultural. Los esfuerzos del docente evaluador se centran en lo que es único y particular en el estudiante, quien actúa en un ambiente natural y en relación con su contexto. El fundamento es humanista y considera que existen múltiples realidades, pues da cabida a distintas miradas en el abordaje de la realidad, es decir, del aprendizaje.

La evaluación dentro del enfoque cualitativo se define desde perspectivas compatibles. En ese sentido, se trata de un proceso de recopilación y utilización de información con el fin de tomar decisiones (Cronbach, 1963); también es el proceso de recopilar las áreas de decisión importantes al seleccionar la información apropiada para tomar decisiones (Alkin, 1969); asimismo, se trata de un proceso riguroso de recogida de datos para la formación de juicios de valor que conlleven la toma de decisiones adecuadas para proseguir y mejorar la actividad educativa (Casanova, 2000). Estas definiciones de evaluación coinciden en acuñar la toma de decisiones como un elemento esencial dentro del enfoque cualitativo.

Ahora bien, la evaluación de la composición escrita dentro del enfoque cualitativo favorece el hecho de evaluar el proceso, es decir, ir evaluando las operaciones y sub-operaciones cognitivas y metacognitivas presentes mientras se aprende. En la evaluación cualitativa se replantea el rol del docente en torno a cuestiones sobre qué, cómo, cuándo, para qué, con qué y quién evaluar. El docente comparte esta última cuestión, el quién, con otro estudiante u otra persona relacionada con el proceso de aprendizaje.

5 . La evaluación del aprendizaje de la composición escrita

De acuerdo con Quesada (2008), la evaluación “se puede entender como el proceso por medio del cual se emite un juicio de valor acerca del atributo en consideración. También se ha definido como el proceso que recaba información pertinente para tomar decisiones” (p. 149). En educación, la evaluación es un proceso a través del cual se obtiene la información pertinente que permita la emisión de juicios de valor y de la toma de decisiones.

El objeto de la evaluación es el aprendizaje. Este se concibe como la internalización de pautas de conducta resultantes de la participación en un proceso intencionado de enseñanza y aprendizaje. Entonces, la evaluación del aprendizaje permite observar una muestra de las pautas de conducta internalizadas o atributos, con el fin de tomar una decisión al respecto. Al tomar la decisión según los atributos manifestados en el estudiante, el docente da cuenta de lo que, a su juicio, el estudiante ha aprendido.

La evaluación de la composición escrita, es definida por Camps y Ribas (2000) como un proceso inherente al propio aprendizaje de esta actividad mental. Estas autoras consideran que la evaluación de la escritura tiene una función reguladora tanto en la producción del texto escrito como en el aprendizaje. Significa que los resultados que se obtienen a partir de la evaluación de la escritura contribuyen con la toma de decisiones más acertadas para orientar su aprendizaje.

Ahora bien, en la universidad la composición escrita se infiere en una comunidad de pensamiento que demanda apropiarse del

discurso propio de los miembros que la conforman, por lo que para formar parte activa es necesario comprender y producir textos que muestran el conocimiento que se allí se genera. En ese contexto se evalúa el discurso y la estructura que lo define. Una fusión entre la escritura académica y la comunidad de pensamiento está dada por la lectura y producción de textos específicos de áreas de conocimiento, lo que reclama el conocimiento de saber cómo decir las cosas, a quién decírselas, con qué finalidad y cómo se organiza. La práctica situada en un contexto determinado da lugar a prácticas discursivas reales y pertinentes a la situación, lo cual identifica al grupo y lo hace parte del mismo.

6 . La integración cuali-cuantitativa en la evaluación del género resumen

El principio de complementariedad convoca a la integración de los enfoques cuantitativo y cualitativo; la combinación de ambos es cada vez más frecuente. Una de las razones es el aumento del rigor metodológico del enfoque cualitativo, que ha hecho que sea más aceptable para los seguidores del enfoque cuantitativo. Asimismo, otra razón que justifica esta integración son las reconocidas contribuciones de la investigación cualitativa para el estudio y comprensión más profunda de la realidad en estudio.

Una definición de evaluación que resulte de la adopción de un enfoque cuali-cuantitativo podría plantearse como el proceso de recogida sistemática de datos que evidencia el logro de los objetivos con el fin de tomar decisiones que conlleven la mejora del hecho educativo. Fuentes, Chacín y Briceño (2003) señalan que este tipo de

evaluación se rige por los principios de ser continua, constructiva, integral, reflexiva, cooperativa y científica. Estos principios, entonces, asumen que la evaluación puede darse en distintos momentos del período, por lo que puede ser diagnóstica, formativa y sumativa para evaluar tanto el proceso como el producto del aprendizaje, además de determinar la manera en que el estudiante aprende y hasta qué punto logró el aprendizaje. Esta evaluación, igualmente, puede ser realizada por los compañeros, otros docentes y actores relacionados con el hecho educativo.

La evaluación de la composición escrita dentro del enfoque cuali-cuantitativo considera que los momentos que involucran tanto el proceso como el producto son incluyentes y necesarios (Santos, 1995). De allí que se precisa la evaluación integral que tome en cuenta los aspectos gramaticales, ortográficos, morfosintácticos y léxicos, entre otros, así como los procesos cognitivos y metacognitivos presentes en el aprendizaje. En la evaluación cualitativa se replantea el rol del docente en torno a cuestiones sobre qué, cómo, cuándo, para qué, con qué y quién evaluar. El docente comparte esta última cuestión, el quién, con otro estudiante u otra persona relacionada con el proceso de aprendizaje.

A juicio de Balestrini (2005), la integración de las perspectivas metodológicas cuantitativa y cualitativa es una propuesta que se presenta en las ciencias sociales con mayor impulso en las últimas décadas del siglo XX y se configuró en la Modernidad, con el nacimiento de la Ciencia Moderna bajo el dominio del paradigma científico positivo. En tal sentido, para este autor la propuesta de integración de métodos, a

inicios del Tercer Milenio, puede plantearse como una nueva forma de investigación que se presenta como alternativa, frente a las formas tradicionales de observar y abordar la realidad.

7 . Resultados de los resúmenes escritos por los estudiantes

El escenario donde ese desarrolló la producción de los resúmenes es la Facultad de Ingeniería de una universidad pública venezolana ubicada en el occidente del país, en el contexto de la asignatura Inglés II. El grupo de estudiantes estuvo conformado inicialmente por 45 estudiantes inscritos, quienes se conformaron en grupos de entre 3 a 5 personas, para producir un texto dentro del género resumen.

Para analizar resúmenes se partió de la lectura de artículos en inglés seleccionados por los estudiantes y luego se procedió a contrastar la información contenida en ellos con la información presente en el resumen escrito por cada grupo (un total de siete), tomando en cuenta los lineamientos dados por la docente desarrollarlos, los cuales fueron enviados a los correos electrónicos de cada estudiante. Por otro lado, se pidió a los estudiantes que seleccionaran un artículo en inglés de interés particular, para lo cual debieron seguir como criterio esencial que fuese un artículo de investigación publicado por una revista científica reconocida.

Dados los lineamientos ofrecidos para elaborar el resumen en español, la mayoría de los grupos (cinco de siete) demostró haberse apropiado de la estructura y del contenido del texto; es decir, de la escritura en un bloque acerca de un tema que se desarrolla

en extenso. Con la elaboración de los resúmenes se evidencia el acercamiento que han tenido los estudiantes a un género, el cual fue escrito a partir de un material auténtico (artículo de investigación), dando la oportunidad de apropiarse de un conocimiento sobre un contenido de determinada área que promueve el desarrollo de una competencia discursiva en un contexto real. La experiencia de escribir un género en español para demostrar la comprensión de un texto escrito en inglés permite, por otro lado, contrastar la estructura del mismo en dos idiomas diferentes y posibilita conocer el género y sus convenciones. Esta actividad propicia el cambio de identidad en torno a la escritura, pues los estudiantes se ven alentados a trabajar de forma explícita con textos que son frecuentes en la carrera, a los cuales deben recurrir en los semestres subsiguientes. Igualmente, se re-concibe la escritura como identificadora de una comunidad académica que trasciende al cumplimiento de una actividad de evaluación en el marco de una asignatura.

8 . Conclusiones

La polémica sobre la convivencia entre los métodos cualitativos y cuantitativos no es reciente. El debate establecido no solo plantea el desacuerdo existente entre los dos enfoques, sino que resalta las ventajas y virtudes de cada uno. Ambos responden a una necesidad histórica de investigación y búsqueda del conocimiento y al surgimiento de nuevas teorías y paradigmas, que como todos los aspectos de la realidad vienen solo a enriquecer y a mejorar lo existente.

Como todo proceso que evoluciona, la integración de los enfoques cualitativo y cuantitativo ha ido buscando la forma de hacerse más organizada, válida y comprensible al momento de buscar resolver los problemas en estudio y garantizar una mejor comprensión de la realidad. Esta complementariedad permite el nacimiento de nuevas formas de acción que buscan comprender mejor la realidad en estudio y del conocimiento una actividad más humana.

Por tanto, el enfoque cuali-cuantitativo no es más que la combinación de las bondades de dos enfoques que se revelan como una forma de ampliar y conseguir resultados más detallados. Cada uno reconoce que en la realidad en estudio se halla el conocimiento científico en espera de ser encontrado, analizado y comprendido. De allí la necesidad de que la evolución científica se mantenga en el tiempo y el espacio, mediante un enfoque mixto que permita reconciliar y complementar posturas epistemológicas.

Es de reconocer que las ciencias sociales están plagadas de polémicas sobre los métodos y técnicas de investigación. Se plantean, la mayoría de las veces, de forma dicotómica, lo que carece de sentido y aporta poco al desarrollo científico. El llamado es, pues, adoptar una actitud de apertura que permita la producción de conocimiento sin perder de vista el rigor metodológico al momento de evaluar en la universidad.

Ahora bien, la postura epistemológica entre los enfoques cuantitativo y cualitativo está constreñida a la cosmovisión que cada uno acoge. Sin embargo, la postura metodológica está dando visos de reconciliación, al dar apertura a las posibilidades de convivencia entre métodos que tradicionalmente se adscriben a un enfoque u otro. En ese

sentido, la perspectiva que plantea el enfoque de métodos mixtos amplía las posibilidades de asumir un proceso que dista de ser rígido en cuanto a la manera de ser conducido en la universidad.

Referencias

- Alkin, M. C. (1969). Evaluation theory development. *Evaluation Comment*, 2, 11-43.
- Balestrini, M. (2005). *La integración de los métodos cuantitativos y cualitativos en la investigación social*. Ponencia presentada en las I Jornadas de Investigación y Postgrado de la Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada (UNEFA).
- Bloom, B. S., Hastings, J. T. y Madaus, G. F. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York: McGraw-Hill.
- Camps, A. y Ribas, T. (2000). *La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar*. Madrid: M.E.C.
- Casanova, M. (2000). *Manual de evaluación*. Madrid: Muralla, S.A.
- Cronbach, L. J. (1963). Course improvement through evaluation. *Teachers College Record*, 64, 672-683.
- Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua. (1992). (21ra. ed.). Madrid: Espasa Calpe, S.A.
- Fuentes, M., Chacín, M. y Briceño, M. (2003).

La cultura de la evaluación en la sociedad del conocimiento. Caracas: E.T.P.D.B.

Jiménez, M. C. y Velilla, R. (1993). *Estrategias textuales. Taller de escritura 2.* Barcelona, España: Edunsa.

Hager, P. (2001). Lifelong learning and the contribution of informal learning. In D. Aspin, J. Chapman, M. Hatton & Y. Sawano (Eds.), *International Handbook of Lifelong Learning* (pp. 79-92). London, UK: Kluwer.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación.* (5ta ed.). México, D.F.: Mc Graw Hill.

Lafourcade, P. (1971). *Evaluación de los aprendizajes.* Buenos Aires: Kapelusz.

Martínez, M. (1999). *Evaluación cualitativa de programas.* Caracas: AVEPSO.

Quesada, R. (2008). *Guía para evaluar el aprendizaje teórico y práctico.* México, D.F.: Limusa.

Santos, M. (1995). *La evaluación: un proceso de diálogo, comparación y mejora.* Málaga: Alijbe.

Tyler, R. W. (1950). *Basic principles of curriculum and instruction.* Chicago, Ill: University of Chicago Press.

La Prof. Ingrid Contreras Ramírez es Magister Scientiae en Enseñanza/Aprendizajes de las Lenguas Extranjeras. Es profesora de Inglés con Propósitos Específicos adscrita a la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Los Andes.

Meza, Jesús

* *Jesús Alfredo Meza Morales es doctorando en Lengua Española de la Universidad de Salamanca, su correo electrónico es: chumeza@hotmail.com.*

Recibido: septiembre 2018 Revisado: noviembre 2018 Aceptado: diciembre 2018.

Resumen

Este trabajo presenta una reflexión, sui generis, sobre la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) en Venezuela. Ofrece una primera aproximación, un recorrido, por la principal oferta existente de cursos en formación de profesores para enseñar ELE, y propone un pensum de estudios para instaurar una Maestría en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, en Venezuela. La propuesta emerge en pro del buen debate y en favor de seguir avanzando en el desarrollo de esta incipiente y demandada disciplina, en nuestro país, y en un mundo cada vez más globalizado, intercultural y multilingüe.

Palabras clave Enseñanza de Español como Lengua Extranjera / Titulación de postgrado: Maestría ELE en Venezuela

Propuesta para la creación de una Maestría en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera en Venezuela

Abstract

This work presents a sui generis reflection on the teaching of Spanish as a Foreign Language (SFL) in Venezuela. It offers a tour through the main offer of courses on teacher training to deliver SFL classes, and proposes a syllabus to establish a Master's Degree in Teaching Spanish as a Foreign Language in Venezuela. This proposal wishes to raise a constructive debate and contribute to the development of this emerging and much-demanded discipline in our country, and demanded discipline, in our country, and in an increasingly globalized, intercultural and multilingual world.

Key words Teaching Spanish as a Foreign Language / Postgraduate Degree: MA in SFL in Venezuela

1. INTRODUCCIÓN

Si una persona está interesada en recibir formación especializada en enseñanza de español como lengua segunda o extranjera (en adelante ELE¹), en Venezuela, lo más probable que haga, en primera instancia, es apelar a cualquier buscador online para ver qué ofertas de cursos aportan las instituciones educativas del país. Al hacer este ejercicio lo primero que puede percibirse es que las opciones son limitadas. Si se comparara la oferta en formación de profesorado especialista en enseñanza de ELE que hay, por ejemplo, en Ecuador, Perú, Costa Rica, Chile, Colombia, Argentina, México, España... el resultado no sería sino más bien motivador, por la cantidad de oportunidades y cosas que hay por hacer para continuar avanzando.

De acuerdo al estudio más especializado en el estatus global de la lengua, el *Informe el Español una Lengua Viva 2016* del Instituto Cervantes, Venezuela es el quinto país con mayor población nativa, Grupo de Dominio Nativo (GDN), hispanohablante. Más del 7% de la población hispanohablante mundial, habla venezolano; sobre los 30 millones. También se divulga que, al menos, 21 millones de personas estudian español como lengua extranjera en el mundo (Instituto Cervantes, 2016).

La dinámica del esquema global actual deja clara la importancia de la participación, interacción y cooperación entre los pueblos. La enseñanza de ELE contribuye con las relaciones internacionales, el comercio, la educación, en tanto fomenta el conocimiento mutuo, pero sobre todo, el que se enseña de cara a

los extranjeros interesados en el país. Las cifras divulgadas hace una década hablan de que, en España, “el sector mueve (sumando gastos directos e indirectos de los alumnos) 404 millones de euros al año” (Carrera Troyano, 2007, p. 15).

El boom de la lengua parece estar estrechamente relacionado con el impulso de un tipo de políticas que no han vuelto a ser prioritarias para nuestro país, en los últimos tiempos. A pesar de esta realidad, se propone la reflexión inicial en torno a la situación de la enseñanza de nuestra lengua a extranjeros y la formación especializada de profesores, visto que la tendencia al desarrollo de la disciplina es indiscutible y existe mucho por hacer.

Parte fundamental en el desarrollo de una disciplina consiste en la formación de nuevos profesores y la consecuente investigación científica que esto genera. Aunque la situación del país no es la óptima, conviene resaltar que no existe, hasta ahora y según lo que ha podido ser investigado, ninguna maestría en enseñanza de ELE en Venezuela. Sí existen algunas titulaciones de Maestría similares, pero en ningún caso, especializadas en la enseñanza de nuestra lengua a extranjeros.

2. OPCIONES ACTUALES PARA CURSAR UNA MAESTRÍA EN ENSEÑANZA DE IDIOMAS

En Mérida, en la Universidad de Los Andes, es posible estudiar la *Maestría en Enseñanza/Aprendizaje de las Lenguas Extranjeras* (ULA, 2017), coordinada por la Dra. Teadira Pérez.

Uno de los objetivos de esta maestría es formar profesionales capacitados

para investigar en relación con la enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras, tanto en la región como en el país, pero además que los egresados estén en capacidad de planificar, diseñar e implementar situaciones de una lengua extranjera acorde con la realidad socio-cultural de nuestro país (Prensa ULA, 2010).

En Maracaibo, en la Universidad del Zulia, destaca la *Maestría en Lingüística y Enseñanza del Lenguaje*, coordinada por la Dra. María Sandra Mennella. Los objetivos son:

Lograr la preparación de académicos de alto nivel en la disciplina lingüística para abordar los problemas teóricos y los problemas de la descripción explícita de las lenguas y de los procesos de adquisición del lenguaje como lengua nativa o no. Formar a los estudiantes en las teorías y los métodos de investigación para poder abordar adecuadamente el estudio de nuestra realidad lingüística (LUZ, 2017).

En la Universidad Católica Cecilio Acosta se ofrece una *Especialización en Enseñanza de Lengua* (UNICA, 2017), pero con aproximación de lengua materna (L1) y no L2 o LE.

Estas son las titulaciones que podrían considerarse como las *más parecidas*, aunque evidentemente y dentro del entorno homoglósico que ofrecería

Venezuela, el español no podría ser considerado lengua extranjera, sino más bien el alemán, francés, inglés.

En Caracas, en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador existe la *Maestría en Enseñanza del inglés como Lengua Extranjera* (UPEL, 2017). Se dicta también en otras sedes. En la Universidad Simón Bolívar, está la *Especialización en Enseñanza de Idiomas Extranjeros: inglés* (USB, 2017). En la Universidad Central de Venezuela hay una *Especialización en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del inglés* (UCV, 2017). Estas tres enfatizan su enfoque hacia el inglés y en ningún caso atiende al ELE. Igual sucede con el *Diplomado en Docencia de Lenguas Extranjeras* (UNIMET, 2016a) ofrecido por la Universidad Metropolitana y el *Diplomado en TIC en la Enseñanza/Aprendizaje de las Lenguas Extranjeras* (ULA, 2017) coordinado por la Dra. Teadira Pérez. En Valencia, en la Universidad de Carabobo es posible estudiar la *Especialización en Enseñanza de Inglés* (UC, 2017).

La naturaleza de la oferta venezolana de estudios de postgrado en enseñanza de lenguas extranjeras demuestra que todavía no se le ha dado el peso que se merece el ELE, pero además denota que la poca cantidad de estudios de cuarto nivel existentes, que implican investigación académica teórica (maestrías) y no tanto capacitación profesional (especialización), complejiza la creación de trabajos de investigación, materiales específicos, eventos y lo más importante, la formación de profesores en didáctica del ELE y su respectiva reflexión.

3. LA OFERTA DE FORMACIÓN EN ELE EN VENEZUELA

Al hablar de “la oferta de formación en ELE” cabe aclarar que, por una parte, se refiere a aquellos cursos específicos que incluyen explícitamente la enseñanza de español como lengua segunda o extranjera. Por otra parte, que en este trabajo se atiende únicamente los cursos ofrecidos por instituciones de educación superior, de cuarto nivel, es decir, postgrados en universidades.

En Caracas, en la Universidad Central de Venezuela existe un *Diplomado en Enseñanza de Español como Segunda Lengua o Lengua Extranjera* (ASOVELE, 2016), de 240 horas académicas, dictado en 48 semanas, en modalidad virtual y coordinado por la profesora Dexy Galué. Lamentablemente no se pudo confirmar la oferta del Diplomado en la página web oficial de la UCV; no se halló, pero por fortuna se pudo acceder a través de la divulgación realizada por la Asociación Venezolana para la Enseñanza de ELE.

En la Universidad Metropolitana se oferta un *Programa virtual modular de formación para docentes de español como lengua extranjera* (UNIMET, 2016b), de 40 horas académicas, dictado en 32 semanas, en modalidad de educación a distancia, coordinado por las profesoras Milagros Quijada y Girola Ercolino.

La Universidad Católica Andrés Bello tiene un *Diplomado en Capacitación para la Enseñanza de Española como Segunda Lengua* (UCAB, 2012), de 140 horas académicas, presencial, los sábados, durante cinco meses.

En Margarita, en el Centro de Lingüística Aplicada se ofrece el *Curso*

para profesores de español (CELA, 2017), de 50 horas académicas, en dos modalidades: presencial, de lunes a viernes, durante dos semanas u online en seis semanas. A conciencia de que esta institución no es una universidad, se incluye esta opción por estar coordinada por la Dra. Sabine Loffler, quien desde CELA organiza, también, encuentros de profesores de ELE para fomentar el intercambio entre colegas.

Aunque este trabajo no pretende exhaustividad, estas son, podría decirse, las principales ofertas de formación de profesores de ELE en Venezuela. El escenario, como la metáfora del vaso medio lleno o medio vacío, podría verse desde varios ángulos. Valga entonces este aporte para enfatizar la cantidad de oportunidades y cosas que hay por hacer para continuar avanzando. Los retos motivan, pero a conciencia de todas las vicisitudes de la situación actual país no se puede perder de vista que si bien es cierto que la oferta es limitada esta ha surgido en últimos años, precisamente en medio del momento histórico más complejo de la era republicana de nuestro país. De modo que agradeciendo el alcance, se propone continuar aunando en favor de la enseñanza de ELE en Venezuela.

4. PROPUESTA DE MAESTRÍA EN ENSEÑANZA DE ELE EN VENEZUELA

El objeto de este trabajo es presentar una opción para la instauración de una titulación de postgrado en enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) en Venezuela.

4.1 Justificación

El posicionamiento global de la lengua española es un hecho ineludible. La dinámica diplomática de las relaciones internacionales, el flujo de viajeros, empresarios, profesionales, artistas, estudiantes, entre otros, ha impulsado que los estados encuentren una forma de canalizar sus políticas: exterior y de cooperación, económico-energética, educativa, lingüística, etc. como una forma de acción conjunta para alcanzar acuerdos, metas, objetivos, tratados. Cada día más los países invierten en la enseñanza de su lengua como una forma efectiva de acercar lazos, impulsar vínculos, fomentar el intercambio y la cooperación con pueblos extranjeros no hispanohablantes. La promoción de la marca país, su esencia, cultura, encuentra en la enseñanza de lengua una forma incuestionable para alcanzar estrategias de integración y diplomacia cultural.

Además de contribuir con la especialización y el desarrollo multidisciplinar del episteme ELE en las universidades de Venezuela, la *Maestría en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera* ofrecería una alternativa de formación con una titulación de postgrado e investigación en la enseñanza de nuestra lengua y sus culturas a extranjeros a un contingente que cada vez más demanda formación en este campo. Es una disciplina en efervescencia. La escasa oferta de enseñanza de ELE, y de formación de profesorado especialista, en Venezuela, en comparación con los países de la región podría entenderse, entre otros motivos de causa mayor, por la poca investigación y oferta de formación de postgrado y especialización de estos

campos.

Los profesores expertos en enseñanza intercultural, fomentan el conocimiento y aprendizaje de su variedad lingüística: el español caribeño, venezolano, impulsando al mismo tiempo el desarrollo disciplinar y la creación de nuevos espacios, nichos y opciones para emprender ya que provee al estudiante de alternativas mientras que para la institución podría ser un buen negocio.

4.2 Destinatarios

La *Maestría en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera* está destinada a los egresados de las carreras de idiomas, letras y otras de humanidades y de ciencias sociales que deseen desarrollar competencias para comprender los intrínquilos tras el aprendizaje y la enseñanza del ELE.

4.3 Modalidad

La experiencia adquirida y la tendencia coloca a la enseñanza a distancia con un rol protagónico. La enseñanza de ELE es un campo de constante innovación, por lo que el desarrollo de competencias en las TIC aplicadas a la educación han de ser parte del proceso de formación. No obstante, es necesario que el estudiante tenga contacto real con el estudiantado, además de fomentar el trabajo en equipo. Por ello, y sin que implique detrimento o preferencia, convendría establecer un curso presencial en, al menos, un 50%. Aun así, existen importantes referencias de programas exitosos a distancia. Sin embargo, entendiendo que la formación en enseñanza de ELE en Venezuela es, de algún modo, aun, incipiente, convendría ofrecer una *maestría* presencial o

semipresencial.

La carga propuesta para la titulación es de 60 créditos, a completar en dos (o tres) semestres, de educación intensiva y a tiempo completo, según patrones educativos. Parte de la formación consiste en alcanzar un alto nivel de exigencia y trabajo individual y grupal diario que contribuye a desarrollar actitudes y conocimientos útiles para el futuro desempeño profesional.

4.4 *Objetivo general*

Ofrecer una formación especializada y multidisciplinar enfocada en el desarrollo profesional y en la investigación en enseñanza de español como lengua extranjera

4.5 *Objetivos específicos*

1. Conocer conceptos básicos en enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras y los diferentes enfoques didácticos para aplicarlos a la planificación y a la evaluación del proceso educativo, adecuándose a los contextos específicos de enseñanza.

2. Asimilar conocimientos teórico-prácticos sobre el funcionamiento formal y funcional de la lengua española para ser capaz de ofrecer una pedagogía correcta y adecuada.

3. Integrar capacidades para analizar actividades de enseñanza-aprendizaje, a fin de adaptarlas y aplicarlas al aula propiciando oportunidades de aprendizaje e impulsando la creación de materiales y actividades propias y adaptadas al contexto venezolano.

4. Fomentar la lectura crítica de los trabajos de investigación, la autonomía y el trabajo de introspección reflexivo sobre el proceso formativo propio, para poder

evaluar la propia actuación docente de acuerdo a las exigencias de la enseñanza y el contexto global del siglo XXI.

4.6 *Competencias*

1. Reconocer definiciones, conceptos relacionados con el aprendizaje/enseñanza del ELE.

2. Exponer y dominar los conocimientos sobre el ELE de forma escrita, oral y usando medios audiovisuales.

3. Aplicar capacidades, destrezas y conocimientos al aula de ELE incorporando y adecuándose a las situaciones de enseñanza, y a la creación de sus propios materiales, planificación y organización didáctica.

4. Emplear TIC a las propuestas pedagógicas previstas en el aula de ELE

5. Motivar el estudio de ELE y favorecer trabajo en grupo y resolución de eventualidades.

6. Evaluar críticamente el trabajo de los estudiantes de ELE e identificar e impulsar estrategias motivadoras y de autonomía y responsabilidad en el propio aprendizaje.

7. Desarrollar una mirada panhispanista de la realidad de la civilización hispanohablante actual y de las instituciones y dinámicas de la enseñanza ELE en otras latitudes.

4.7 *Contenidos*

Partiendo de la idea de que la *Maestría en Enseñanza de ELE* podría realizarse a tiempo completo en un año de trabajo intensivo y organizado, a continuación, se esboza un pensum de estudio para dos semestres con el nombre de la asignatura y el peso, en créditos (10-12h)

Semestre I

NOMBRE DE LA ASIGNATURA / MATERIA		CRÉDITOS
Adquisición del lenguaje y aprendizaje de segundas lenguas (L2) y extranjeras(LE)		4
Metodología de la enseñanza de L2/LE I		3
Competencia gramatical I		3
Competencia pragmático-estratégica y sociolingüística		3
Destrezas para el desarrollo de la comprensión y producción oral		3
Análisis morfológico de la lengua española		3
Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación en la enseñanza de L2/LE		3
Ideología, variedades lingüísticas y evolución de la lengua española		3
Observación docente		2
TOTAL S-I		27

Semestre II

NOMBRE DE LA ASIGNATURA / MATERIA		CRÉDITOS
Creación de materiales didácticos		4
Metodología de la enseñanza de L2/LE II		3
Competencia gramatical II		3
Competencia panhispánica intercultural		3
Planificación y evaluación de la enseñanza de ELE		3
Destrezas para el desarrollo de la comprensión y producción escrita		3
Español con fines específicos (EFE) [inmigrantes y profesionales]		3
Tendencias en la investigación de lingüística aplicada a la enseñanza de L2/LE		3
Prácticas docente		2
TOTAL S-II		27
Trabajo Final de Maestría / Tesis Final de Maestría (TFM)		6
TOTAL		60

4.8 Metodología

Cada asignatura se dicta en forma de taller, facilitado en bloques de 40, 30 o 20 horas consecutivas, según sea el caso. Algunas asignaturas se enseñan a lo largo de 5 semanas, a razón de 6h cada semana,

suponiendo que se trata de una materia de 3 ECTS, pero en otros casos, las 30h pueden ser suministradas en períodos más intensivos o incluso más esporádicos, como en caso de “Observación...” o de “Planificación...”.

De las 12 a 16 semanas de clase de cada período, la planificación distribuye cada materia dentro de una carga semanal de clases aproximada de 16-20h, más estudio o tareas.

Las estrategias didácticas y la programación, planificación y evaluación y los contenidos (del punto anterior) demandan un trabajo más sistematizado que implica ya una labor docente, y no tanto de propuesta, como es este caso.

4.9 Número aconsejable de alumnos

No más de 40 estudiantes por curso. Ideal: 20-30. Mínimo 10.

4.10 Necesidad de materiales

Para las clases es fundamental contar con un aula fija para poder trabajar en grupos fuera del horario de clases, realizar actividades, preparar presentaciones que se hacen en clases. Equipamiento: proyector de video y audio, así como conexión a internet estable.

4.11 Equipo docente

Se requiere de un profesor investigador que actúe en la coordinación del programa. También, al menos, dos profesores ayudantes doctores a tiempo completo para compartir la mayor parte de la carga académica y la supervisión de los TFM. Por otra parte, será necesario contratar a profesores para dictar materias específicas y talleres de 30h de modo que los estudiantes puedan exponerse a diferentes realidades, dinámicas y experiencias, además del progreso que implica el conocimiento de la dinámica disciplinar.

Esta información dependerá del tipo de negociación que imponga la institución, su disponibilidad y el presupuesto.

5. A MODO DE CONCLUSIÓN

Aunque cada realidad es distinta a la otra, se propone impulsar un desarrollo de la disciplina de la enseñanza de ELE basado en el progreso académico y la adecuación a las necesidades locales de cada institución. En el caso venezolano podría observarse que el éxodo de los últimos años ha sido un factor de peso para justificar el incipiente desarrollo que se percibe ahora, a partir de la oferta existente de cursos de formación de profesores de ELE. Sin embargo, parece más productivo incentivar el estudio y la formación en pro del emprendimiento y la evolución epistemológica de las facultades, departamentos y cátedras. La utopía apunta hacia el incidir para que quien se forme no sea porque va a emigrar, sino para impulsar nuevas ideas y contribuir, desde su venezolanidad hispanohablante, en favor del uso, representación y posicionamiento global de nuestras variedades de lengua.

La realidad del ejercicio de profesor de ELE en los países no hispanohablantes cada vez más exige un estándar internacional, o local, que muy pocas veces, es satisfecho con un curso introductorio. Los profesores de ELE profesionales, que dedican horas semanales, desarrollan materiales, investigación, participan en congresos, publican y se mantienen actualizados denuncian, entre otras cosas el intrusismo de “shamanes” no calificados. Esto quiere decir que no cualquiera, por hablar la lengua, puede/debe enseñar. Es un sector en crecimiento y cada vez más el discurso deontológico cobra un papel fundamental en su profesionalización.

Se hace progresivamente más palpable las dificultades por conseguir buenos contratos labores, estables, en vez de por horas y temporales. Así, la única alternativa, para quienes realmente desean desarrollar su carrera en este campo, es la formación profesional y el constante intercambio.

Hacia allá pretende apuntar esta singular propuesta, pero para nada ajena o, mucho menos, descabellada. Las comparaciones son ingratas, pero debemos recordar que Venezuela no tiene una década enseñando ELE. Fue, en un momento bastión en El Caribe no hispanohablante. Es menester dignificar a este sector en nuestro país y reimpulsar el aprendizaje, la enseñanza y la profesionalización del ELE para contribuir con la imagen de la marca país en este renglón, industria.

Para terminar, se añade que esta propuesta de pensum ha sido compartida con autoridades canarias de la Universidad Fernando Pessoa, Universidad de La Laguna y Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, pues en las islas atlánticas, todavía, tampoco hay un máster específico de enseñanza de ELE.

Santa Cruz de Tenerife, junio 2017.

1.- Se asume el acrónimo “ELE” por costumbre o comodidad, estando consciente de que los enfoques para concebir el aprendizaje/enseñanza del español “como lengua extranjera” (ELE), “como lengua segunda o extranjera” (ELSE), “como segunda lengua” (E2L/EL2), “para fines específicos” (EFE), implican aproximaciones, estrategias y contextos diferentes aunque similares. Al abordar, en todos los casos, la enseñanza de español a individuos no hispanohablantes en general, puede entenderse, “ELE” como sinónimo de “ELSE”, “EL2”, etc., matizando las distancias y a conciencia de que en contexto suramericano pudiera ser proclive el uso de ELSE sobre el ELE, a partir de la dinámica mercosureña, aunque en la actualidad los asuntos de integración evidencian dificultades.

REFERENCIAS

- ASOVELE. (2016). *Diplomado en enseñanza de español con 2L/LE de la UCV* <https://asovele.org.wordpress.com/2016/09/05/diplomado-en-ensenanza-de-espanol-con-2lle-de-la-ucv/> (consulta: 10/jun/2017).
- CARRERA TROYANO, M. Y GÓMEZ ASCENCIO, J. (2007). *La economía de la enseñanza de español como lengua extranjera. Oportunidades y retos*. Fundación Telefónica. Ariel: España
- CELA. (2017). *Curso para profesores de español* <http://cela-ve.com/cursosdeespa%C3%B1ol/curso-para-profesores-de-espa%C3%B1ol.html> (consulta: 10/jun/2017).
- INSTITUTO CERVANTES. (2016). *Informe Español Lengua Viva*, Madrid: España.
- LUZ. (2017). *Maestría en Lingüística y Enseñanza del Lenguaje* <http://www.posgrado.fhe.luz.edu.ve/index.php/maestrias/37-maestria-en-linguistica-y-ensenanza-del-lenguaje> (consulta: 10/jun/2017).
- PRENSA ULA. (2010.) *Maestría en Lenguas Extranjeras inicia proceso de admisión para su V cohorte* <http://prensa.ula.ve/2010/10/06/maestria-en-lenguas-extranjeras-inicia-proceso-de-admision-para-su-v-cohorte> (consulta: 10/jun/2017).
- UC. (2017). *Especialización en Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera* <http://facevirtual.uc.edu.ve/course/index>

[php?categoryid=182](#) (consulta: 10/jun/2017).

[de-espanol-como-lengua-extranjera/](#) (consulta: 10/jun/2017).

UCAB. (2012.) *Diplomado en Capacitación para la Enseñanza de Español como Segunda Lengua* http://w2.ucab.edu.ve/diplomado_espanol.html (consulta: 10/jun/2017).

UPEL. (2017). *Maestría en Enseñanza del inglés como Lengua Extranjera* <http://150.187.142.20/sedeupel/Secretaria/CuposPostgrado/SedeCaracasPost.asp> (consulta: 10/jun/2017).

UCV. (2017). *Carreras de postgrado de la Facultad de Humanidades y Educación* <http://www.ucv.ve/?id=1684> (consulta: 10/jun/2017).

USB. (2017). *Especialización en Enseñanza de Idiomas Extranjeros: inglés* http://www.postgrado.usb.ve/areas/ver_programa/52 (consulta: 10/jun/2017).

ULA. (2017a). *Maestría en Enseñanza/Aprendizaje de las Lenguas Extranjeras* <http://www.human.ula.ve/cilemaestria/> (consulta: 10/jun/2017).

Jesús Alfredo Meza Morales es Licenciado en Comunicación Social, posee un Máster en Filología Hispánica, un Máster en Diplomacia y Relaciones Internacionales y un Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera. Actualmente cursa estudios doctorales en Lengua Española en la Universidad de Salamanca.

ULA. (2017b.) *Diplomado en Tecnologías de la Información y Comunicación en la Enseñanza/Aprendizaje de las Lenguas Extranjeras* <http://www.human.ula.ve/ticeale/> (consulta: 10/jun/2017).

UNICA. (2017). *Especialización en Enseñanza de Lengua* <http://www.unica.edu.ve/index.php/oferta-acadca-mainmenu-162/postgrado-mainmenu-102/77-especializacin-ensea-de-la-lengua> (consulta: 10/jun/2017).

UNIMET. (2016a). *Diplomado en docencia de lenguas extranjeras* <http://www.unimet.edu.ve/diplomado-en-docencia-de-lenguas-extranjeras-dele/> (consulta: 10/jun/2017).

UNIMET. (2016b). *Programa virtual de formación para docentes de ELE* <http://www.unimet.edu.ve/programa-virtual-modular-de-formacion-para-docentes->

ENTRE LENGUAS

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

Número 18 (Especial)

Enero 2013 - Diciembre 2015 / ISSN Electrónico 2244-8799

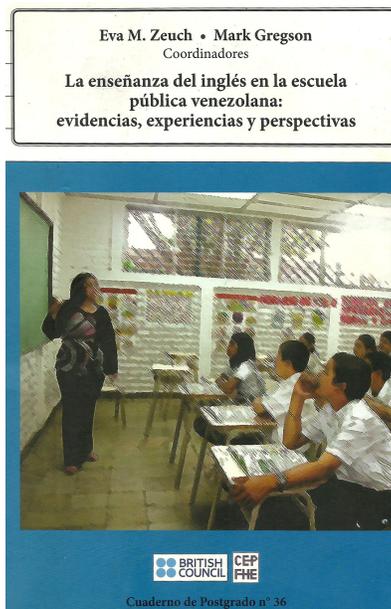
Reseña

Reseña

La enseñanza de inglés en la escuela pública venezolana: evidencias, experiencias y perspectivas

Eva M. Zeuch y Mark Gregson
 Coordinadores
 British Council y CEP/UCV
 2015, 241 páginas.

La enseñanza de inglés en la escuela pública venezolana: evidencias, experiencias y perspectivas presenta un panorama actualizado de la enseñanza de inglés en la escuela pública venezolana y está orientado a docentes inglés como lengua extranjera, investigadores y distintas autoridades educativas involucradas en los cambios que se llevan en cabo en términos de políticas y planificación lingüísticas. Este libro coordinado por Eva M. Zeuch y Mark Gregson contiene una *Introducción* escrita por estos autores y doce capítulos que se enmarcan dentro de cuatro partes: *Evidencias, experiencias, perspectivas y reflexión*. En la *Introducción*, Zeuch y Gregson explican que los capítulos del libro derivan de los resultados de una investigación que se llevó a cabo en el 2012 por treinta investigadores de diez universidades nacionales bajo la coordinación del British Council. Algunos de los investigadores que participaron en el proyecto y autoridades contribuyeron con esta compilación que engloba tres áreas importantes



de la enseñanza de inglés en el sistema educativo venezolano: *inglés en la educación primaria, inglés en la educación secundaria y la formación de docentes de inglés*.

Los doce capítulos del libro están organizados en cuatro áreas fundamentales que resaltan el trabajo de los autores: *Evidencias*, presenta los resultados de las investigaciones realizadas en las áreas de enseñanza del inglés en el sistema educativo venezolano anteriormente mencionadas; *Experiencias*, muestra cuatro ejemplos de buenas prácticas de la implementación de la enseñanza de inglés en el sector público en distintas partes de Venezuela; *Perspectivas*, discute diferentes visiones de la enseñanza de inglés en distintos sectores del sistema educativo venezolano y *Reflexión*, expone las ideas de un asesor externo quien inserta la situación de la enseñanza de inglés dentro del contexto internacional.

Los capítulos que se presentan en la sección de Evidencias/investigaciones se organizan siguiendo un modelo coherente que da cuenta del problema, las consideraciones teóricas, la metodología, los resultados y las recomendaciones a los docentes, instituciones y autoridades educativas invitándolos a considerar los resultados de estos estudios para conocer la situación de la enseñanza de inglés, las políticas/planificación vigentes y su implementación en la educación primaria, secundaria y formación docente.

En los capítulos que se enmarcan dentro de las *Experiencias* confluyen ejemplos de buenas prácticas de los estados pioneros en la implementación de inglés en la educación pública primaria: Barinas, Carabobo, Mérida y Táchira. Estos estudios de casos muestran modelos de las fortalezas y debilidades inmersas en la implementación de la enseñanza de inglés en la educación pública a nivel de primaria y constituyen iniciativas que deben apoyarse en cada uno de los estados.

En los capítulos de la sección de *Perspectivas*, los autores dan respuestas a preguntas como ¿inglés para qué? Y llevan al lector a reflexionar sobre el rol de los formadores de docentes y de las autoridades educativas en el proceso de motivar a los educadores encargados de la enseñanza de inglés como lengua extranjera en el sistema público venezolano a desarrollarse profesionalmente. También hacen un llamado a que las universidades, instituciones públicas y privadas y entes gubernamentales unan esfuerzos en desarrollar programas de formación para estos docentes y a los estudiantes que van a hacer sus prácticas docentes en la enseñanza de inglés en educación secundaria. Esta parte del libro culmina con una entrevista a una de las autoridades del *Programa de Desarrollo Académico del Ministerio del Poder Popular para la Educación* cuyas respuestas parecen definir lo que sería la implementación de la enseñanza de inglés en el sistema educativo venezolano.

Para finalizar esta compilación, Christopher Kennedy de la Universidad de Birmingham, Reino Unido, *reflexiona* sobre el cambio y las características de una sociedad dispuesta a asumirlo, en especial en el área educativa. Una sociedad de información, argumenta el autor, promueve la adquisición del conocimiento, el aprendizaje permanente y el acceso para todos. Estos cambios sociales hacen que los individuos tengan que desarrollar destrezas diferentes y los sistemas educativos tratan de adaptarse a los nuevos requerimientos y en este proceso de adaptación se ponen en marcha reformas curriculares. Este contexto parece exigir que la enseñanza de inglés se enmarca dentro de un enfoque más comunicativo o por tareas, que el docente sea menos controlador y aprendices más autónomos a través del trabajo colaborativo. Kennedy presenta tres estrategias que suelen adoptar los entes institucionales para implementar el cambio: ascendente, descendente o una mezcla de ambas. De esta manera muestra como una estrategia descendente se implementa desde

el Ministerio de Educación hasta las autoridades regionales y locales, las escuelas y el aula de clase. La estrategia ascendente se produce de manera inversa, los cambios ocurren primero en el aula y luego transcurren por los distintos niveles hasta llegar al Ministerio de Educación. Finalmente, presenta una mezcla de ambas que se combinan constantemente dando paso a los cambios. Lo interesante de esta sección es que el autor propone los retos que enfrentan los distintos entes y docentes encargados de que el cambio ocurra. Esta última opción, según el autor, responde al modelo basado en inquietudes propuesto por Hord y Roussin (2013) que muestra la manera cómo los docentes desarrollan niveles de uso cuando deben implementar una innovación. El modelo requiere que los docentes inviertan más tiempo y energía de lo habitual y es por ello que autores como Herzberg, Mausner y Snyderman (1993), presentados por el autor de este capítulo, señalan que para que los empleados respondan a exigencias adicionales, incluyendo las innovaciones, se deben crear condiciones para el logro, el reconocimiento, la responsabilidad y el crecimiento profesional e individual y, por supuesto, para la seguridad laboral, el salario, el estatus y las condiciones de trabajo. Es evidente, entonces, que los cambios educativos son complejos y deben implementarse en una versión híbrida de innovación que involucre a todos los niveles del sistema educativo.

La enseñanza de inglés en la escuela pública venezolana: evidencias, experiencias y perspectivas constituye una revisión completa, útil de la situación actual de la enseñanza de inglés en la escuela pública venezolana y los proyectos pilotos que se han implementado en algunos estados. Es un libro concebido para que sirva como punto de partida para que las autoridades, instituciones, docentes y formadores de docentes tomen conciencia de que la enseñanza de inglés en Venezuela ya existe desde los niveles iniciales y que el Currículo Nacional Bolivariano establece su implementación desde el Cuarto Grado. De manera que el libro representa un llamado a unir esfuerzos para que lo que se viene haciendo desde hace más de quince años y lo que está establecido en el Currículo converjan en la práctica.

Teadira Pérez

teadira@ula.ve

Escuela de Idiomas Modernos

Universidad de Los Andes

ENTRE LENGUAS

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

Número 18 (Especial)

Enero 2013 - Diciembre 2015 / ISSN Electrónico 2244-8799

Índice por Títulos y Autores

ENTRE LENGUAS

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

Número 18 (Especial)

Enero 2013 - Diciembre 2015 / ISSN Electrónico 2244-8799

Índice por Títulos

Influencia de los Podcasts en la reafirmación de la identidad. Un estudio de caso.

Ruíz C., Jean D. VOL. 18, PP. 11-26.

Lengua y Cultura: Elementos que conforman la Identidad y Labor Docente.

Rondon C., Luz M. VOL. 18, PP. 27-35.

La cultura y su impacto en el quehacer profesional: un ejercicio introspectivo.

Vielma R., Joel O. VOL. 18, PP. 37-44.

Integración cuali-cuantitativa de la evaluación en la universidad.

Contreras R., Ingrid VOL. 18, PP. 45-53.

Propuesta para la creación de una Maestría en Enseñanza de español como Lengua Extranjera en Venezuela.

Meza M., Jesús A. VOL. 18, PP. 55-64.

Reseña

La enseñanza de inglés en la escuela pública venezolana: evidencias, experiencias y perspectivas

Pérez, Teadira VOL. 18, PP. 67-68.

ENTRE LENGUAS

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

Número 18 (Especial)

Enero 2013 - Diciembre 2015 / ISSN Electrónico 2244-8799

Índice por Autores

Ruíz C., Jean D.

Influencia de los Podcasts en la reafirmación de la identidad. Un estudio de caso. VOL. 18, PP. 11-26.

Rondon C., Luz M.

Lengua y Cultura: Elementos que conforman la Identidad y Labor Docente. VOL. 18, PP. 27-35.

Vielma R., Joel O.

La cultura y su impacto en el quehacer profesional: un ejercicio introspectivo. VOL. 18 PP. 37-44.

Contreras R., Ingrid.

Integración cuali-cuantitativa de la evaluación en la universidad VOL. 18, PP. 45-53.

Meza M., Jesús A.

Propuesta para la creación de una Maestría en Enseñanza de español como Lengua Extranjera en Venezuela. VOL. 18, PP. 55-64.

Pérez, Teadira.

Reseña

La enseñanza de inglés en la escuela pública venezolana: evidencias, experiencias y perspectivas. VOL. 18, PP. 67-68

ENTRE LENGUAS

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

Número 18 (Especial)

Enero 2013 - Diciembre 2015 / ISSN Electrónico 2244-8799

Instrucciones para los Autores

ENTRE LENGUAS

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

Número 18 (Especial)

Enero 2013 - Diciembre 2015 / ISSN Electrónico 2244-8799

Instrucciones para los Autores

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

1. Los trabajos deben tratar temas relacionados con los estudios sobre lenguas modernas en los campos de procesos de enseñanza-aprendizaje de las lenguas modernas, lingüística aplicada, estudios sociales y culturales, estudios y crítica literaria, lingüística general, estudios del discurso, traducción y comunicación intercultural. Los trabajos pueden ser escritos en español, inglés, francés, italiano, alemán o portugués.
2. Las propuestas de artículos deben venir acompañadas de una comunicación en la cual los (las) autores(as) soliciten la consideración de las mismas al Consejo Editorial de la Revista. Asimismo, en esta comunicación los (las) autores(as) deberán explicitar que sus propuestas de artículo son inéditas, que no han sido enviadas para consideración de otras revistas nacionales o extranjeras y que no se encuentren publicadas ni parcial ni totalmente en otras fuentes. Tanto las propuestas de artículos y esta comunicación deberán ser enviados en format digital al Prof. José Miguel Plata Ramírez, a las siguientes direcciones de correos electrónicos: entrelen@ula.ve o miguelp@ula.ve.
3. Las propuestas de artículos serán sometidas a la consideración de dos (2) árbitros y se evaluarán de acuerdo con su pertinencia y valor científico. La decisión de los árbitros será notificada a los (las) autores(as) por el Editor-Jefe de En el caso de ameritarlo, se recomendarán las correcciones necesarias y se harán sugerencias pertinentes a los (las) autores(as).
4. Los (las) autores(as) deberán presentar el artículo en un archivo digital en el programa Microsoft Office Word, formato carta, tamaño de letra 12 puntos, tipo de letra ARIAL, a doble espacio, con un margen de 3 cm. en los lados izquierdo e inferior y de 2 cm. en los lados superior y derecho. La propuesta de artículo debe tener una extensión mínima de diez (10) cuartillas y máxima de veinte (25) cuartillas.
5. Los (las) autores(as) deberán, igualmente, enviar a los correos electrónicos señalados un archivo incluyendo las tablas y los gráficos, así como un documento adicional en el que señalaran:
 - a) Título de la propuesta de artículo;
 - b) Nombre de los (las) autores(as) y co-autores(as), si los hubiere;
 - c) Nombre de la institución en la que laboran;
 - d) Título o grado académico;
 - e) Cargo desempeñado;
 - f) Números de teléfono de oficina y fax; y
 - g) Dirección electrónica.

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

ENTRE LENGUAS

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

Número 18 (Especial)

Enero 2013 - Diciembre 2015 / ISSN Electrónico 2244-8799

6. Los (las) autores(as) deberán incluir un resumen en español y en el idioma en que se ha escrito la propuesta de artículo. Por ejemplo, si el artículo está redactado en español, se debe incluir también una versión en inglés de este resumen, incluyendo el título y las palabras clave. Ambos resúmenes no deben ocupar más de una página tamaño carta. Asimismo, se deberá incluir entre un mínimo de cinco y un máximo de siete palabras-clave que funcionen como descriptores del trabajo.

7. Las referencias irán al final del artículo y sólo deben colocarse las que han sido citadas en orden alfabético y cronológico, siguiendo las especificaciones de la American Psychological Association (APA), en su última edición. Las referencias deben contener: autor, año de publicación (entre paréntesis), título del trabajo (en itálicas), lugar de la publicación y editorial, si se refiere a un libro. Por ejemplo:

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

8. Si la referencia hace mención a un artículo tomado de un libro editado, se especifica la referencia de la siguiente manera:

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

9. Si la referencia es tomada de un artículo en una revista profesional o especializada, se especifica la referencia de la siguiente manera:

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

10. En cuanto a las referencias electrónicas, muchos artículos recientes tienen un número de identificación digital (DOI- por sus siglas en inglés). En ese caso úselo en su referencia. Para artículos sin DOI pero con <url> permanente, cítelo como "Recuperado del <url>". Para artículos electrónicos sin DOI ni vínculo permanente, cite el url del artículo, revista o base de datos. Incluya la fecha de recuperación sólo en el caso de que el artículo sea susceptible a cambios, como en el caso de artículos "en prensa". Ejemplo:

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

Las especificaciones de citas dentro del texto se indicarán de la siguiente manera: (Pérez, 2015). Cuando la cita va entre comillas debe agregarse el número de la página, de la siguiente manera: (Pérez, 2015, p. 76), y si son varias páginas, hacerlo de la siguiente manera: (Pérez, 2015, pp. 76-77).

11. Citas secundarias. A veces, se considerará necesario exponer la idea de un autor, revisada en otra obra, distinta de la original en que fue publicada. Por ejemplo, una idea de Watson (1940) leída en una publicación de Lazarus (1982):

ENTRE LENGUAS

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

Número 18 (Especial)

Enero 2013 - Diciembre 2015 / ISSN Electrónico 2244-8799

El condicionamiento clásico tiene muchas aplicaciones prácticas (Watson, 1940, citado en Lazarus, 1982)...

También lo puede hacer de la siguiente manera: Watson (citado en Lazarus, 1982) sostiene la versatilidad de aplicaciones del condicionamiento clásico. En las referencias, sólo se agrega la entrada correspondiente a la fuente consultada.

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

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

ENTRE LENGUAS

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

Número 18 (Especial)

Enero 2013 - Diciembre 2015 / ISSN Electrónico 2244-8799

Instructions for Authors

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

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

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

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

ENTRE LENGUAS

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

Número 18 (Especial)

Enero 2013 - Diciembre 2015 / ISSN Electrónico 2244-8799

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

You can also do it this way:

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

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

ENTRE LENGUAS

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

Número 18 (Especial)

Enero 2013 - Diciembre 2015 / ISSN Electrónico 2244-8799

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

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

ENTRE LENGUAS

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

Número 18 (Especial)

Enero 2013 - Diciembre 2015 / ISSN Electrónico 2244-8799

Procedimiento para el Arbitraje

ENTRE LENGUAS

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

Número 18 (Especial)

Enero 2013 - Diciembre 2015 / ISSN Electrónico 2244-8799

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



UNIVERSIDAD
DE LOS ANDES

CDCHTA



CDCHTA
ULA

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

Objetivos Generales:

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

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

Objetivos Específicos:

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

Funciones:

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

Estructura:

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

Programas:

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

www2.ula.ve/cdcht

E-mail: cdcht@ula.ve

Telf: 0274-2402785/2402686

Alejandro Gutiérrez
Coordinador General

ENTRE LENGUAS

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

Número 18 (Especial)

Enero 2013 - Diciembre 2015 / ISSN Electrónico 2244-8799

ESTA VERSIÓN DIGITAL DE LA REVISTA **ENTRE LENGUAS**, SE REALIZÓ CUMPLIENDO CON LOS CRITERIOS Y LINEAMIENTOS ESTABLECIDOS PARA LA EDICIÓN ELECTRÓNICA EN EL **AÑO 2013-2015** . PUBLICADA EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL SABERULA UNIVERSIDAD DE LOS ANDES – VENEZUELA.

www.saber.ula.ve

info@saber.ula.ve