

# C

# REVISTA

# Comunicación

Revista *Comunicación*. Volumen 26, año 38, núm. 1, enero - junio, 2017. ISSN 0379-3974

## CONTENIDO

### ARTÍCULOS

- Pure Pedagogy: Educational Tools to Maintain Student Interest and Engagement in Language Courses  
**Garrett Fisher** ..... 5
- Aprendizaje como proceso transformador: Una experiencia de proyección a la comunidad  
**Lucía Alvarado Cantero** ..... 14
- ¿Cómo transformar ejercicios tradicionales de libros en experiencias comunicativas?  
**Luis Diego Guillén Jiménez** ..... 32
- Formación de docentes para la creación de cursos virtuales en la enseñanza del español como segunda lengua  
**Gabriela Amador y Julia Espinoza** ..... 42
- Las leyendas en las clases de Español como lengua extranjera: Una propuesta a partir del enfoque por tareas  
**Eliana Dias Laurido y Nathália Oliviera da Silva Menezes** ..... 57
- Los filántropos de Camus y Unamuno  
**Alí Víquez Jiménez** ..... 68
- Propuesta documental para la realización televisiva comunitaria  
**Eduardo Alejandro Hernández Alfonso y Luis Ernesto Paz Enrique** ... 78

## TABLE OF CONTENTS

### PAPERS

- Pedagogía pura: Herramientas educativas para mantener el interés y la participación activa en cursos de idiomas  
**Garrett Fisher** ..... 5
- Learning as a transforming process: An experience of community outreach  
**Lucía Alvarado Cantero** ..... 14
- ¿How to transform traditional book exercises into communicative experiences?  
**Luis Diego Guillén Jiménez** ..... 32
- Education of teachers in order to create virtual courses for Spanish as a Second language  
**Gabriela Amador y Julia Espinoza** ..... 42
- Legends in Spanish as a foreign language classes: a proposal based on a task approach  
**Eliana Dias Laurido y Nathália Oliviera da Silva Menezes** ..... 57
- The Philantropists of Camus and Unamuno: Dr. Rieux and Saint Miguel Bueno, Martyr  
**Alí Víquez Jiménez** ..... 68
- Document proposal for the creation of community TV  
**Eduardo Alejandro Hernández Alfonso y Luis Ernesto Paz Enrique** ... 78

*Comunicación* es una revista del Instituto Tecnológico de Costa Rica, editada por la Escuela de Ciencias del Lenguaje. Ofrece a sus lectores dos números regulares al año y, ocasionalmente, ediciones especiales.

Su objetivo es publicar el resultado de las investigaciones que diversos académicos efectúan en Hispanoamérica, Europa y Estados Unidos, en los campos de las Humanidades, Arte y Educación. También difunde la creación literaria original de escritores destacados.

La Revista Comunicación mantiene su adhesión al código de ética COPE.

The objective of this journal is to spread the scientific production in the fields of literature, linguistics, humanities, arts, literary theory, philosophy and music. This takes place through the biannual publication of original and unpublished articles. Moreover, these articles disclose results related to investigations, theoretical and methodological contributions, literary productions as well as bibliographic reviews. The journal has an International Scientific Committee and also national and international blinded peer reviewers.

The authors cannot make changes to the final tests.

### ÍNDICES DIGITALES

Comunicación está inscrita en:

- SciELO: <http://www.scielo.org>
- LATINDEX <http://www.latindex.unam.mx/>  
(Sistema Regional de Información en Líneas para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal).
- LANIC [www.lanic.utexas.edu/indexesp.html](http://www.lanic.utexas.edu/indexesp.html)  
(Latin American Network Information Center).
- DOAJ [www.doaj.org/](http://www.doaj.org/) (Directory of Open Access Journals).
- Portal de Revistas del Instituto Cervantes ([portal del Hispanismo](http://portal.del.Hispanismo.com)): [www.hispanismo.cervantes.es/revista.asp](http://www.hispanismo.cervantes.es/revista.asp)
- e-revistas: <http://www.erevistas.csie.es>
- Erih plus: <http://dbh.nsd.uib.no>
- Sicultura (Sistema de Información Cultural Costa Rica): <http://www.si.cultura.ac.cr>

### DIRECTORA

MSc. Elizabeth Corrales Navarro, Instituto Tecnológico de Costa Rica  
 E-mail: [ecorrales@itcr.ac.cr](mailto:ecorrales@itcr.ac.cr)

### CONSEJO CIENTÍFICO

Dr. Arnoldo Mora, Universidad Nacional, Costa Rica  
 Dra. Valeria Grimberg Pla, Universidad de Frankfurt, Alemania  
 Dr. Francisco Rodríguez, Sede de Occidente, Universidad de Costa Rica  
 Lic. Guillermo Coronado, Universidad de Costa Rica  
 PhD. Zaline M. Roy-Campbell, Syracuse University  
 Dra. Jessica Páez Arias, Univ. De Antioquia, Colombia  
 Dr. Jorge Machín-Lucas, Universidad de Winnipeg, Canadá

### CONSEJO EDITORIAL

Dr. Edwin Marín Arroyo, Instituto Tecnológico de Costa Rica  
 Dra. Verónica Ríos Quesada, Instituto Tecnológico de Costa Rica  
 Mag. Nuria Vindas Fernández, Instituto Tecnológico de Costa Rica  
 ML. Dimitri Shiltagh Prada, Instituto Tecnológico de Costa Rica

### RECONOCIMIENTO

Se agradece la colaboración de la Vicerrectoría de Docencia del ITCR y al Ing. Leonardo Corrales, por sus fotografías.  
 Contacto: [leocorrales@gmail.com](mailto:leocorrales@gmail.com)

**Traductor:** Mag. Mauricio Chaves Villalta  
**Correctora filológica:** Br. Ana Ligia Jurado

### CORRESPONDENCIA:

#### Dirección Postal:

Escuela de Ciencias del Lenguaje / Instituto Tecnológico de Costa Rica / Revista Comunicación  
 Apdo. 159-7050 Cartago, Costa Rica / Fax: 2550-9144

**Dirección electrónica:** [recom@itcr.ac.cr](mailto:recom@itcr.ac.cr)

**Sitio web:** <http://www.tec-digital.itcr.ac.cr/servicios/ojs/index.php/comunicacion>

**Teléfonos:** (506) 2550-9102 (506) 2550-9024

La responsabilidad por el contenido es exclusivamente de los autores. Deben respetarse los derechos de autor y de divulgación.

### DISEÑO GRÁFICO E IMPRESIÓN

Publicaciones TEC.

## ¿Desea ser patrocinador de la Revista Comunicación del ITCR?

Deseo colaborar con la suma de:

- ₡5 000 al mes                       ₡10 000 al trimestre  
 ₡15 000 al semestre               ₡28 000 al año  
 Otro monto: ₡ \_\_\_\_\_

Únicamente requiere depositar su dinero en una de las cuentas de la Fundación del Tecnológico, e indicar que el monto se debe destinar para el código de la Revista Comunicación núm. 5-272.

Banco	Cuenta para depósitos bancarios	Cuenta para transferencias electrónicas
Banco Nacional de Costa Rica	100-01-075-003959-4	151-075-10010039596
Banco de Costa Rica	275-0004039-8	152-01275000403987

Con su patrocinio, puede ayudar a que nuestra publicación sea cada vez mejor.

¡Muchas gracias por cooperar con nosotros!

# Presentación

Un nuevo número de *Comunicación* está en sus manos. Con mucha dedicación, se han seleccionado una serie de trabajos en Pedagogía y en Literatura, para que usted, estimado lector, sea conocedor de las investigaciones que desde Latinoamérica, surgen en esos campos.

Este número dedica gran parte de sus páginas a promover el trabajo investigativo expuesto en el Tercer Congreso Internacional de Español como Lengua Extranjera, realizado en Costa Rica a inicios de este año, pero también difunde la labor de otros expertos en otras áreas.

Abrimos el número para encontrar el trabajo del docente Garrett Fisher, quien se refiere a tres temas que los instructores en idiomas a menudo ponen bajo consideración cuando utilizan tecnología en sus clases.

Damos vuelta a la página para encontrar el fruto del trabajo de la máster Lucía Alvarado, quien gracias a su labor empírica logra determinar formas para que los estudiantes de lengua extranjera mejoren sus habilidades en español y tengan nuevos retos para la enseñanza.

En esa misma área de trabajo, el magíster Luis D. Guillén propone un proceso creativo para adaptar los ejercicios de los libros de texto empleados en la enseñanza de segundas lenguas, y transformarlos en tareas comunicativas, con base en el enfoque de Aprendizaje por Tareas.

Siempre el proceso de enseñanza en lenguas extranjeras, las expertas Eliana Dias Laurido y Nathália Oliviera da Silva Menezes, nos proponen cómo desarrollar actividades didáctico-pedagógicas con base en leyendas de su país nativo (Brasil) y vecino (Venezuela).

En otro orden de temas, el magíster Alí Víquez continúa con su investigación literaria, cuyos primeros frutos nos regaló en el número anterior, y ahora nos ofrece una magnífica comparación entre dos personajes de las obras *San Manuel bueno, mártir* (Miguel de Unamuno) y *La peste* (Camus), a partir de afinidades y diferencias filosóficas que los unen y, al mismo tiempo, los separan.

Finalmente, la producción televisiva comunitaria es objeto de propuestas novedosas, a cargo de los doctorandos Eduardo Hernández y Luis Paz. Ellos brindan referentes teóricos-metodológicos de la televisión comunitaria y proponen un nuevo enfoque para su producción, a partir de postulados pertenecientes a las ciencias de la información.

Importante destacar que este número es ilustrado con fotografías del Ing. Leonardo Corrales, novel artista que nos honra con el préstamo de algunas de sus obras, para deleite de nuestros lectores.

¡Disfrute la lectura!

MSc. Elizabeth Corrales N.  
**Directora**



Fotografía de Leonardo Corrales N.

# Pure pedagogy: educational tools to maintain student interest and engagement in language courses

Garrett Fisher<sup>1</sup>, Universidad de Carolina del Oeste, Estados Unidos de Norteamérica

Recibido: 23 marzo de 2017.

Aprobado: 27 mayo de 2017.

## Abstract

In 2017, language educators are considering the best ways to educate students because of the increase in technology use. This article addresses three topics that language instructors frequently consider: (1) the use of technology with current students, (2) appropriate methods and technologies for use with current generations, and (3) the implementation of change to increase student engagement. This article argues that engagement is a critical aspect in language classrooms and knowledge of current students, technology, and second language teaching methods can help maintain interest and participation with students. While it is futile to argue for a single method as the most optimal way to teach a language, this paper offers information on multiple methods and evaluates their usage with current generations while touching on the considerations that must be taken into account while implementing technology with students in language classrooms. This research utilizes Task-Based Language Teaching (TBLT) as a main base for the methodological framework, yet other methods are considered because technology and additional methods, such as the Grammar-Translation Method, the Natural Method, Community Language Learning (CLL), Total Physical Response (TPR), and Teaching Proficiency through Reading and Storytelling (TPRS) can be integrated within TBLT to maintain the interest and engagement of current language students.

## Resumen

### Pedagogía Pura: Herramientas Educativas para mantener el Interés y la participación activa en Cursos de Idiomas

En 2017, los educadores de idiomas están poniendo en consideración las mejores maneras de educar a los estudiantes debido al aumento del uso de la tecnología. Este artículo aborda tres temas que los instructores en idiomas a menudo ponen bajo consideración: (1) El uso de la tecnología con los estudiantes actuales, (2) los métodos y tecnologías apropiadas para usarse con las generaciones actuales y (3) la implementación del cambio para aumentar el *engagement* (compromiso) de los estudiantes. Este artículo propone que el *engagement* es un aspecto crítico en las aulas de idiomas y el conocimiento de los estudiantes actuales, la tecnología, y los métodos de enseñanza de idiomas pueden mantener el interés y la participación de los estudiantes. A la vez es inútil argüir que un solo método de enseñanza es el óptimo para enseñar un idioma. Este artículo brinda información de múltiples métodos y su uso con las generaciones actuales y al mismo tiempo trata lo que se considera que se debe tomar en cuenta al implementar la tecnología con estudiantes de clases de idiomas. Esta investigación utiliza el Task-Based Language Teaching (TBLT) como base principal del marco teórico, a pesar de que otros métodos se toman en cuenta (la tecnología y métodos adicionales), tales como Grammar-Translation Method, the Natural Method, Community Language Learning (CLL), Total Physical Response, y Teaching Proficiency through Reading and Storytelling (TPRS) se pueden integrar con el TBLT para mantener el interés y el *engagement* de los estudiantes de idiomas actuales.

Garrett Fisher. Pure Pedagogy: Educational tools to maintain student interest and engagement in language courses. *Revista Comunicación*. Año 38, volumen 26, número 1, enero - junio, 2017. Instituto Tecnológico de Costa Rica. ISSN: 0379-3974 / e-ISSN: 1659-3820.

## KEY WORDS:

Technology, TPRS, TBLT, Generations, Second Language Teaching, Languages, Engagement, Generation Y, Generation Z.

## PALABRAS CLAVE:

Tecnología, TPRS, TBLT, Generaciones, Enseñanza de un Segundo Idioma, Idiomas, participación activa, Generación Y, Generación Z.

1 Garrett Fisher es Máster de las Artes en Español, graduado de la Universidad de Carolina del Norte, y doctorando en Educación en Liderazgo Educativo, por la Universidad de Nueva Inglaterra, Estados Unidos. Labora como docente en el departamento de Lenguas del Mundo de la Universidad Carolina del Oeste. Contacto: gdfisher@wcu.edu.

Educational leaders constantly question efficiency and investigate new ideas and ways to foster growth and improvement. According to Koulopoulos and Keldsen (2014), "If you accept that education is that important, then you must also accept that, as the world changes, it is critical to understand just how dramatic the changes to educational approaches can and will be" (p. 133). An effective educator is one who desires to constantly learn and understand more about the subject he teaches and the students he leads. Burns (1978) stressed that leadership is a relationship encompassing both a leader and a follower; both parties should be considered. Educators must analyze the methods and material that allow them to teach, but also their target audience: the students. This academic work considers technology, students in 2017, methods for teaching languages, and institutional change to review possibilities and support for language educators to understand how to maintain interest and engagement with current students in language classrooms. It is argued here that engagement is a critical aspect in language classrooms and knowledge of current students, technology, and second language teaching methods can help maintain interest and participation with students. University students are primarily considered here, yet some of the discussion may help K-12 language educators.

Through the consideration of numerous sources, the following questions were sought to be answered:

1. Should technology be used with language students in 2017?
2. Which methods and technologies are appropriate for Generation Y and Z?
3. How can change be implemented to increase engagement and participation with Generation Y and Z?

#### **METHODOLOGICAL FRAMEWORK AND ITS CONNECTION TO CURRENT LANGUAGE STUDENTS**

This research utilizes Task-Based Language Teaching (TBLT) as a main base for the methodological framework, yet other methods are considered because technology and additional methods, such as the Grammar-Translation Method, the Natural

Method, Community Language Learning (CLL), Total Physical Response (TPR), and Teaching Proficiency through Reading and Storytelling (TPRS) can be integrated within TBLT to maintain the interest and engagement of current language students.

Task-Based Language Teaching focuses on the student using tasks to facilitate language learning. González-Loret (2015) explained how TBLT can be used while taking "...advantage of a new era of learners who are comfortable with innovation and integrates the learning of language and new digital, communicative, and multimedia literacies, all under the philosophy of "learning by doing". This concept is not necessarily new, as James Asher's Total Physical Response method encouraged kinesthetic learning, yet TBLT simulates real-life situations instead of focusing on language commands. TBLT does not necessarily require technology; however, according to González-Loret (2015), "Adding technology to a curriculum brings a whole new set of real-world tasks, which should also become target tasks and part of the curriculum" (p. 6). For example, planning a family vacation to Mexico in 2017 does not necessarily require verbal communication. Technology now allows us to research areas and make reservations online, but we must understand and know how to use the tools to get to our destination. It is imperative that we come to terms with the reality of how our students will use their language skills and encourage their learning in ways that they feel comfortable. Language educators commonly teach students how to look up a word in a dictionary, yet when our current students go home, they use the Internet to look up words because it is a faster process. We know that our time in the classroom is limited, so using an electronic device to look up a word in class may afford more time practicing the language. Furthermore, students will not always carry a paper dictionary with them on a daily basis, but our current students generally do not go anywhere without a cellphone.

TBLT focuses on the needs and wants of the students (González-Loret, 2015). How do our students really want to use the language? We must consider their activities that involve language.

Examples of real-life situations:

- Planning vacations.

- Writing an email/text messages.
- Asking someone for directions.
- Ordering food in a restaurant.
- Employing general questions for small-talk.
- Commanding someone to complete a task.
- Utilizing short phrases for video games.

Students will not be conjugating verbs on a worksheet while asking for directions in Costa Rica, so why do educators use this practice so frequently in language classrooms? Indeed, the reasoning behind understanding verb conjugations is to learn rules to later apply to new situations; however, processing the rules for conjugations and then selecting one option from multiple choices takes longer than regurgitating a simple learned phrase.

#### THE DECISION TO EMBRACE OR SHUN TECHNOLOGY IN LANGUAGE COURSES

Should technology be used with language students in 2017? Technology is a topic of interest for educational institutions because of many reasons, yet it is common to find two extreme opinions on technology implementation in courses. While some language instructors struggle to teach without technology, others prefer to rid classrooms of any trace of it. Researchers have evaluated technology implementation in the past and the results lean towards the use of it. Grgurović, Chapelle, and Shelley (2013) analyzed the effectiveness of language pedagogies with technology in contrast with language pedagogies without technology by considering empirical research, which included 85 studies from 1970-2006 and found that language instruction with technology was as effective as language instruction without technology. This provides evidence that technology can be beneficial in language classrooms and supports educators who have an interest in implementing technology to maintain the interest and increase engagement with current students.

Collins and Halverson (2009) considered both sides of technology implementation by first explaining that a major benefit of technology is the ability to cater to specific needs and provide individualized attention while offering an opportunity for

scaffolding. Scaffolding is common in pedagogy, as, according to Lantolf and Appel (1994), it is the support given to a student to accomplish a specific task that would normally be difficult without help. Collins and Halverson (2009) went on to explain the skeptic's view of technology, arguing that technology encourages commercial media, comes with an exorbitant price tag, and discourages human interaction. While this perspective may be valid, technology is now a common tool for societal interactions, traveling, reading, working, and learning. According to Collins and Halverson (2009), "Technology is moving education out of schools and into homes and workplaces, pre-schools and post-schools, after hours and after-after-hours" (p. 6).

Liu, Lan, and Jenkins (2014) found that multiple online tools enhance and increase the interest of the learner. Generation Z students appreciate being constantly connected to the internet and become uncomfortable when they do not have the ability to connect. According to a 2012 study by JWT, a communication marketing brand, 86% of U.S. participants age 13-17 said they would be upset if they had to give up the connection to the internet and 78% said they would be upset if they had to give up their cell phone. This specific generation expects to be able to connect and to avoid technology use in the classroom could upset them and potentially interfere with language acquisition.

According to Thorne & Smith (2011), the question of whether or not technology should be used in the classroom has now changed to *how* it should be used. Technology in the 1990s meant having a computer with a black and white screen or a large television on a rolling cart. Technology in the early 2000s meant having a lab of computers with color screens and utilizing PowerPoint. Technology in the present day (2010s) includes cellphones with applications, online software, projectors, document cameras, tablets, interactive boards, and additional devices. We have the technology and the students are craving it, but we must decide how to best use our resources without causing distractions. If a language educator decides to use technology in a course, the following questions must be considered:

1. Why should a specific technology be used?

2. Which technology should be used?
3. Should the technology be used in class or in another location?
4. What are the advantages/disadvantages of using a specific technology?
5. What rules or guidelines are necessary for this technology?
6. How can student learning be assessed with the technology?
7. What resources are available for troubleshooting and planning?

The previous seven questions are meant to guide educators in making decisions while considering the adoption of technology in a language classroom. While this paper supports the use of technology, a technology skeptic may find it useful to ponder the seven questions to evaluate the usefulness of a specific technology, as it may provide a rationale for the technology utilization.

As previously mentioned, studies indicate that technology can enhance the learning experience and students are upset when they are not allowed to use technology. Before making a decision to embrace or shun technology, it is also important to consider the audience: the students of 2017.

#### **WHO ARE THE LANGUAGE STUDENTS IN 2017?**

As previously discussed, language educators make the choice to plug or unplug during an academic semester. If the majority of the students in a course utilize technology on a daily basis, is it wise for an instructor to avoid technology? Prensky (2001) described the students of the latest generation as “digital natives” because of their obsession with technology and later explains the need for a change in education to fit their needs. Tulgan, Baumann, Graham and McDonald (2016) compared the generations that could be present in classrooms today, including the Baby Boomers born 1946-1964, Generation X born 1965-1977, Generation Y born 1978-1989, and Generation Z born 1990-1999. While the analysis of Tulgan, Baumann, Graham and McDonald (2016) focused on highlighting Generation Z, it is helpful to understand that each generation is different and variances are

noticed in behavior, training, styles of learning and communication, problem-solving methods, and decision-making skills and leadership style. The majority of university undergraduate students in the U.S. fall into the category of Generation Z.

According to a 2013 study, 88% of full-time enrolled undergraduate students at 4-year public institutions were under 25 and 73% of full-time enrolled undergraduates at 2-year public institutions were under 25 (National Center for Education Statistics, 2013). Generation Y accounts for 9% of full-time enrolled undergraduate students at 4-year public institutions and 16% at 2-year public institutions (National Center for Education Statistics, 2013). Although these two generations are close in age, they are not identical. Tulgan, Baumann, Graham and McDonald (2016) explained that while Generation Y students prefer to have feedback on demand, Generation Z students enjoy having consistent and frequent feedback. Tulgan, Baumann, Graham and McDonald (2016) highlighted that the learning style of Generation Z is technology-based, whereas the Generation Y learning style is collaborative and networked.

As educators, it is essential to inspire and encourage students to be leaders, but generations can have common leadership styles. Tulgan, Baumann, Graham and McDonald (2016) pointed out that Generation Y students prefer to lead with partners, while Generation Z students prefer to lead by teaching. With or without technology, this generational information is helpful to the language educator to understand how each generation learns and interacts.

#### **WHAT ARE THE WEAKNESSES OF LANGUAGE STUDENTS IN 2017?**

Generation Z may be able to learn about new technology quickly, but what may be a potential weakness with second language acquisition? Tulgan, Baumann, Graham and McDonald (2016) mentioned, “Although this generation adopts new technology with ease, Gen Z has been criticized for having poor writing skills” (p. 9). Orthography is an area in which these particular students may need special attention, as texting and the use of social media commonly encourage shortening messages

to even a few letters. Students now have the ability to express an emotion without ever writing or typing anything by opting to use an emoji. Speed is important to Generation Z students. Facebook realized this and made a change in the way users can post by adding an emoji option. Chaykowski (2016) pointed out, "Facebook said it wanted to give users more authentic ways to quickly and easily respond to posts, whether they are sad, serious, funny or happy" (par. 3). While this could indicate that the language students of 2017 may not enjoy verbal conversation in courses, resulting in a conversational weakness, it is important to examine other habits of Generation Y and Z. Video blogging is of interest to these two generations and this is evident while perusing YouTube channels and Vine clips. Both generations enjoy self-expression and comedic entertainment through input and innovation. While one could speculate that another weakness could be found in spending too much time with technology, as it could be detrimental to relationship building and career preparation, companies are now searching for youth who are adept in social media marketing techniques.

#### EVALUATING 5 LANGUAGE TEACHING METHODS FOR USE WITH GENERATION Y AND Z

After acknowledging that most students in 2017 are from Generation Y and Z, educators must evaluate the methods used to educate these young minds while stimulating interest and engagement. While the following methods are not the only methods to consider for a language course, the intention is to review five common methods to promote awareness of the diversity of teaching methods and consider the appropriateness of them with language students in 2017.

- 1. The Grammar-Translation Method:** Richards and Rodgers (2003) explained this method as a focus on written words and meanings, while having little to do with listening or speaking. While this method is useful to the learner in preparation for a career that deals with reading or writing, it is not beneficial for the student who wants conversational practice. This method may please Generation Y and/or Z because students are used to being constantly connected to technology, without being verbally involved in communication. This method would also be useful for an online course in which little involvement is needed from the instructor. Translations of authentic texts could be assigned for homework assignments and then reviewed in class. This method could also help Generation Z students focus on orthography.
- 2. Natural Method:** According to Richards and Rodgers (2003), "Sauveur and other believers in the Natural Method argued that a foreign language could be taught without translation or the use of the learner's native language if meaning was conveyed directly through demonstration and action" (p. 11). Richards and Rodgers (2003) explain that instead of a focus on grammar rules, speaking, demonstration, and interaction is emphasized. This method may frustrate Generation Y or Z students who feel a need to have consistent feedback, yet it could be altered to include a handheld technology tool to use as a reference when needed.
- 3. Community Language Learning (CLL):** According to Richards and Rodgers (2003), CLL, "...combines innovative learning tasks with conventional ones" (p. 93) through translation, group work, recording, transcription, analysis, reflection, listening, and free conversation and critics argue that in addition to long periods of silence while deciding what to talk about, it has a special psychological counselling approach that may require special training. This method may be appropriate for Generation Y, as Tulgan, Baumann, Graham and McDonald (2016) stressed the need for this generation to collaborate.
- 4. Total Physical Response (TPR):** Playing "Simon Says" can be a useful activity in a language classroom, especially for kinesthetic learners. Some educators worry about using only this method because it does not focus on writing and is limited to commands. Richards and Rodgers (2003) described TPR, developed by James Asher, as using commands in the target language to engage students through physical activity. Asher (2000) explained that writing could indeed be integrated into lessons, but most

interactions are conversational. TPR can allow students to be leaders or followers, depending on who is giving/receiving the commands. It functions well with a partner situation and requiring one person to be in charge, catering to the needs of the Generation Y and Z students.

- 5. Teaching Proficiency through Reading and Storytelling (TPRS):** According to Ray and Seely (2009), TPRS builds on James Asher's TPR, but adds a storyline instead of limiting conversations to only commands. This method can combine aspects from all of the aforementioned methods and even integrate technology to appeal to Generation Y and Generation Z. Fisher (2013) describes how TPRS can be modified by adding technology to keep the students connected and engaged through iPod integration. The participants in Fisher's (2013) study were from Generation Z. The results concluded that, "The iPods and the 5-step process allowed the students to be kinesthetically and visually involved while simulating a conversation and practicing listening skills, catering to the variety of student intelligence groups" (p. 270).

#### COMMON GROUND AND TECHNOLOGY IMPLEMENTATION WITH VARIOUS METHODS

No matter the technology or method used to educate current students, instruction should be interesting and include elements of surprise. Brookfield (1990) explained, "Students frequently speak of how the most significant episodes in their learning are completely unexpected and take them almost by surprise" (p. 53). Years later, Ray and Seely (1998) agreed, emphasizing the element of surprise and ironic situations. This element of surprise is essential in language courses to maintain engagement; no matter which method is chosen by the instructor. A monotone lecture does little for new generations of students, as they are accustomed to experiencing constant, surprising, and interesting input in various forms, such as on a Facebook, Vine, or YouTube newsfeed.

In addition to the technology implementation ideas expressed in the previous methods section, basic, current technology to utilize with Generations Y and Z can minimize the amount of paper used and

engage students. González-Loret (2015) mentioned that blog spaces such as Blogger, Word Press, Tumblr, SquareSpace, Google+, Hubpages, and Sett can be used with language learners. ToonDoo can also be used with Generation Y and Z students to complement the TPRS method.

Generation Z appreciates creativity and expects engagement. Educators must realize this in order to optimize engagement in the classroom. YouTube utilizes a video function with a comment section to entertain, inform, and educate the population. Vine has a similar concept, yet it shortens the videos to several seconds while utilizing the loop function. Independent learners may find YouTube to be useful to explain grammar topics, especially when the videos can be played multiple times, whereas a lecture in person cannot. Because, as language educators know, frequency is important with all learners, Vine may be a useful tool for students to post videos of them reading a section of a poem in the target language with a creative voice so that the viewers see the video multiple times in a short period of time.

Generation Z students enjoy spending time with technology, but, Geck (2006) explained that this group may not know how to use the technology tools efficiently, resulting in distractions and wasted time. Students need to be monitored with technology to ensure that they are staying on task to maximize productivity. As previously discussed, Generation Z students appreciate staying connected, so allowing them to access technology encourages their personalized education. YouTube, Quizlet, and Prezi are all great examples of online tools that can facilitate language learning. Brünner (2013) highlighted YouTube for current language students and explained how the channels can be particularly useful in a number of languages together with additional tools such as Audacity, Pixton, and Animoto that can facilitate video creations. There are numerous tools that can encourage students to learn a language with technology in a way that captivates their attention, yet it is the duty of the educator to promote these tools and offer support through a process of evaluation and monitoring progress for success. While we cannot use every tool available, just as we cannot use every teaching

method, educators are encouraged to learn about multiple tools to find a few that may satisfy a specific need for a language course.

#### ON INSTITUTIONAL CHANGE

There will always be skeptics present in educational institutions who are intimidated by technology and/or express no interest in changing their current teaching method, as, in their eyes, it may have worked for them for years in the past. This sentiment discourages any chance for change. Kotter (2012) communicated an eight-stage process of creating major change that can be applied to a variety of needs for change within education. According to Kotter (2012), establishing a sense of urgency, creating the guiding coalition, developing a vision and strategy, communicating the change vision, empowering broad-based action, generating short-term wins, consolidating gains and producing more change, and anchoring new approaches in the culture are crucial steps to encouraging and following through with change.

Academics with years of experience take pride in their own methods and academic freedom, so implementing a change in teaching method can be a touchy subject. Suppose that an educator shows interest in technology or one of the previous methods and wants to spark change in the teaching methods at an educational institution in order to increase classroom engagement with Generation Y and Z, yet there are skeptical colleagues that do not see a need for change, possibly resulting in conflict. The first step in Kotter's (2012) eight-stage process of creating major change is the gateway to showing the educators that there is a need for change. In conflict resolution, finding common ground is imperative, so by realizing that a new method can include aspects of a previous method, it is likely that someone will be open to change. Burns (1978) explained, "...leaders shape as well as express and mediate conflict" (p. 39). Of course, it would be easy to demonstrate a need for change if the scores on proficiency exams were previously not adequate or if one could observe off-task students while glancing in a classroom. A leader must understand the purpose and reasoning behind the need for change. If there is no need for change, then investing time and effort



Fotografía de Leonardo Corrales N.

to provoke change may be a waste of time. This sense of urgency that Kotter (2012) mentioned is an appropriate starting place for implementing change. Once a team effort with mutual understanding and agreement is established, Kotter (2012) encouraged the focus to shift to short-term wins. Showing that a specific technology or method is successful and useful in an educational setting is likely to stimulate and advance the momentum and interest of the initiative.

Regarding technology implementation, Collins and Halverson (2009) explained the skeptic's argument, "Teachers bring many things to learning that computers can never match" (p. 41). This statement displays a sense of fear for technology to replace teachers; however, if a teacher realizes that a technology can make their job easier without diminishing their presence, they may be more open to change. For example, an online platform through a course textbook can significantly reduce the amount of grading for an instructor, increasing the amount of available time to converse with students and plan for engaging lessons. The use of an electronic gradebook can eliminate the hours it takes an instructor to calculate grades. Additionally, using technology such as Blackboard can help the instructor with such aforementioned tasks and also please Generation Y and Z because of the instant and constant feedback. These students enjoy knowing their current average through these options and the instructor does not have to spend time answering emails about grades unless there is a specific question.

### CONCLUSIONS

While it is difficult, if not impossible, to find one method or one technology that pleases everyone, it is possible to learn about multiple options and experiment with change. Should technology be used with language students in 2017? Grgurović, Chappelle, and Shelley (2013) showed that technology use in language classrooms can be as effective as language classrooms that do not utilize technology. The observations of Prensky (2001) and Tulgan, Baumann, Graham and MacDonald (2016) clarify that these students are engaged with technology outside of the classroom and educators

are currently experimenting with signs of success, as discussed previously with the findings of Liu, Lan, and Jenkins (2014). Which methods and technologies are appropriate for Generation Y and Z? The reader is encouraged to consider the five methods discussed previously with current students and technology implementation in mind to reflect on the possibilities of change and improvement in order to foster and increase student interest and engagement. How can change be implemented to increase engagement and participation with Generation Y and Z? Change is not easy for many, yet Kotter's (2012) eight-stage process of creating major change can be a support model for success. Indeed, change is not always necessary, but it may be valid to speculate that the readers of this work are searching for ideas or answers. The aforementioned seven questions regarding technology implementation can also help to promote change and encourage language educators to consider the students of 2017 to maintain interest and engagement.

### REFERENCES

- Asher, J. (2000). *Learning another language through actions*. Los Gatos, California: Sky Oakes Prod.
- Brookfield, S. (1990). *The skillful teacher*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Brünner, I. (2013). Using Language Learning Resources on YouTube. *ICT for Language Learning*. (110-115). Florence, Italy: Pixel.
- Burns, J. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Chaykowski, K. (2016). Facebook No Longer Just Has A 'Like' Button, Thanks To Global Launch of Emoji 'Reactions'. Retrieved from <https://www.forbes.com/sites/kathleenchaykowski/2016/02/24/facebook-no-longer-just-has-a-like-button-thanks-to-global-launch-of-emoji-reactions/#5ca2e3d2692d>.
- Collins, A. and Halverson, R. (2009). *Rethinking education in the age of technology*. New York: Teachers College Press.
- Fisher, G. (2013). Taking the next step with TPRS: iPod integration. *ICT for Language Learning*. Florence, Italy: Pixel.
- Geck, C. (2006). The Generation Z Connection: Teaching Information Literacy to the Newest Net Generation. *Teacher Librarian*, 33 (3), p. 19.

- Gen Z: Digital in their DNA. (2012). JWTIntelligence. Retrieved from <http://www.slideshare.net/jwtintelligence/f-external-genz041812-12653599>.
- González-Loret, M. (2015). *A Practical Guide to Integrating Technology into Task-based Language Teaching*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Grigurović, M., Chappelle, C. and Shelley, M. C. (2013). A meta-analysis of effectiveness studies on computer technology-supported language learning. *ReCALL*, 25 (02), 165–198.
- Kotter, J. (2012). *Leading change*. Boston, Mass.: Harvard Business School Press.
- Koulopoulos, T. & Keldsen, D. (2014). *Gen Z Effect* (1<sup>st</sup> ed.). Brookline: Taylor and Francis.
- Lantolf, J. and Appel, G. (1994). *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood, N.J.: Ablex Pub. Corp.
- Liu, H., Lan, Y. and Jenkins, J. (2014). Technology-Enhanced Strategy Use for Second Language Vocabulary Acquisition. *English Teaching and Learning*, 38 (2), 105-132.
- National Center for Education Statistics. (2013). Characteristics of Postsecondary Students. Retrieved 28 January 2017, from [https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator\\_csb.asp](https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator_csb.asp).
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On The Horizon*, 9 (5), 1-6. Retrieved from: <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Ray, B. and Seely, C. (1998). *Fluency through TPR storytelling*. Berkeley, CA: Command Performance Language Institute.
- Ray, B., & Seely, C. (2009). *Fluency through TPR storytelling—Achieving real language acquisition in school*. Berkeley, CA: Command Performance Language Institute.
- Richards, J. and Rodgers, T. (2003). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thorne, S. & Smith, B. (2011). Second Language Development Theories and Technology-mediated Language Learning. *CALICO Journal*, 28 (2), 268-277.
- Tulgan, B., Baumann, K., Graham, B. and McDonald, P. (2016). *Get Ready for Generation Z*, 1-23. Roberthalf.



Fotografía de Leonardo Corrales N.

# Aprendizaje como proceso transformador: una experiencia de proyección a la comunidad

Por: M.L. Lucía Alvarado Cantero<sup>1</sup>, Universidad de Costa Rica

Recibido: 11 de marzo, 2017.

Aprobado: 25 de mayo, 2017

## Resumen

El docente de español como lengua extranjera o segunda, tiene la oportunidad –y la obligación– de comprometerse con su propio aprendizaje, el de sus estudiantes y con la sociedad en procura de convertir la experiencia pedagógica en un proceso que busque no solo logros a nivel académico, sino transformación personal mediante la exposición a situaciones, textos y personas que permitan sensibilizar a los estudiantes y los impulsen a ser agentes de cambio. La investigación que dio origen a este artículo parte de la noción de docente como intelectual transformador (Dewey, 1977; Freire, 2012 y 2015; Giroux, 1988; Grundy, 1987; Kumaravadivelu, 2003) y de los principios del Aprendizaje Servicio (ApS) y el Aprendizaje Basado en la Comunidad (ABC) (Bringle y Hatcher, 1996; Puig, 2015; Mooney y Edwards, 2001; Rodríguez, 2014; Naval, García, Puig y Santos, 2011; Barreneche y Ramos-Flores, 2013; Ebacher, 2013; Escofet, Folgueiras, Luna y Palou, 2016). El trabajo midió la percepción de 66 estudiantes de ELE en relación con dos variables: mejora de sus habilidades en español y sensibilización hacia poblaciones vulnerables, después de tomar un curso en el que el 20% de las horas lectivas se dedicó a diseñar y ejecutar proyectos con comunidades. Los resultados obtenidos son satisfactorios y permiten plantear retos para la enseñanza de lenguas y la educación en general.

## Abstract

### Learning as A transforming process: An Experience of Community Outreach

The teachers of Spanish as a mother tongue or a second language has the opportunity –and the responsibility– to commit themselves with their own learning, their students and with society in order to turn the pedagogical experience into a process which not only seeks achievement at the academic level but also the social transformation through the exposure to situations, texts and people that allow them to become more sensitive to students and stimulate them to become agents of change. The research which originated this article departs from the notion of teachers as social transformers (Dewey, 1938; Freire, 2012, 2015; Giroux, 1988; Grundy, 1987; Kumaravadivelu, 2003) and the principles of Social Learning (ApS) and Community-Based Learning (ABC) (Bringle and Hatcher, 1996; Puig, 2015; Mooney and Edwards, 2001; Rodríguez, 2014; Naval, García, Puig and Santos, 2011; Barreneche and Ramos, 2013; Ebacher, 2013; Escofet, Folgueiras, Luna and Palou, 2016). The paper measured the perception of 66 ELE students in relation to two variables: improvement of their language skills and the sensitivity to vulnerable populations, after taking a class in which 20% of teaching hours was devoted to the design and execution of community projects. The results that were obtained are satisfactory and allow the setting of challenges for the teaching of languages and education in general.

Lucía Alvarado Cantero. Aprendizaje como proceso transformador: una experiencia de proyección a la comunidad. *Revista Comunicación*. Año 38, volumen 26, número 1, enero - junio, 2017. Instituto Tecnológico de Costa Rica. ISSN: 0379-3974 / e-ISSN1659-3820.

### PALABRAS CLAVE:

Aprendizaje Servicio, Aprendizaje Basado en la Comunidad, conversación con proyección a la comunidad, docente como intelectual transformador, educación como agente de cambio, español como lengua extranjera, español como segunda lengua.

### KEY WORDS:

Service Learning, Community-based Learning, Conversation and contact with the community, teachers as transforming Educators, education as an agent of social change, Spanish as a foreign language, Spanish as a second language.

1 Lucía Alvarado Cantero es bachiller en Filología Española y Máster en Español como Segunda Lengua por la Universidad de Costa Rica. Colaboradora en la Academia Norteamericana de la Lengua y se desempeña como docente de las Escuelas de Filología, Lingüística y Literatura y de Ciencias de la Comunicación Colectiva, en la Universidad de Costa Rica. Contacto: alvarado.lucia@gmail.com.

¿Por qué no discutir con los alumnos la realidad concreta, a la que hay que asociar la materia cuyo contenido se enseña: la realidad agresiva, en que la violencia es una constante y la convivencia de las personas con la muerte es mucho mayor que con la vida? ¿Por qué no establecer una “intimidad” necesaria entre los saberes curriculares fundamentales para los alumnos y la experiencia social que ellos tienen como individuos? ¿Por qué no discutir las implicaciones políticas e ideológicas de la falta de atención de los dominantes en relación con áreas pobres de la ciudad? ¿Y la ética de clase incrustada en esa desatención? Porque, dirá un educador reaccionariamente pragmático, la escuela no tiene nada que ver con eso. La escuela no es partido. Ella tiene que enseñar los contenidos, transferirlos a los alumnos. Una vez aprendidos, estos operan por sí mismos (Freire, 2012, p. 32).

## INTRODUCCIÓN

La enseñanza de lenguas –y la educación en general– ha experimentado dos cambios significativos en el último medio siglo: por una parte, una sociedad industrial basada en la producción masiva de objetos, servicios e información; por otra, los descubrimientos científicos nos han permitido conocer mejor cómo funciona el cerebro, órgano encargado del aprendizaje (Punset, 2011). Este conocimiento nos confirma algo que los griegos ya sabían: que se aprende, no repitiendo, sino haciendo, cuando nos emocionamos (íd.).

Los voluntariados, los programas de inmersión y los intercambios entre países han buscado integrar la práctica –a la que se refiere Punset (2011)– y la interacción con hablantes nativos como medio para mejorar las competencias comunicativas en la lengua meta. Estos programas se han fortalecido con el requisito de hacer estudios en el extranjero o de participar en proyectos con la comunidad durante por lo menos un semestre en algunas universidades europeas (por medio de diversos programas, entre

los que destaco Erasmus<sup>1</sup>, por ejemplo) y estadounidenses (Pellettieri, 2011). En Costa Rica, es común que en los centros de enseñanza de español para extranjeros se incluyan giras a comunidades y trabajos comunitarios, entre otros.

A partir de los años noventa, se comenzaron a sistematizar estas actividades de interacción con hablantes nativos –para el caso del español, tanto para entornos de inmersión como en los países de origen que cuentan con población hispanohablante– a partir de metodologías como el Aprendizaje Basado en la Comunidad y el Aprendizaje Servicio (Naval, García, Puig y Santos, 2011). Estas iniciativas surgieron con fuerza en los Estados Unidos y en Argentina (Sotelino, 2014) y con el tiempo se han ido integrando a los programas de lengua de universidades e institutos en España y Latinoamérica.

Esta investigación presenta los resultados de la implementación de un programa diseñado a partir del ApS, en el curso Conversación con proyección a la comunidad I, II, III, el cual formó parte de la oferta académica del Programa de Español como Lengua Extranjera de la Universidad de Costa Rica en el periodo enero-noviembre, 2016. En las siguientes páginas, se describen los fundamentos teóricos y metodológicos que fundamentan el programa del curso y se analizan las evaluaciones por parte de 66 estudiantes, quienes tomaron el curso en diferentes momentos en el periodo mencionado. Las evaluaciones se aplicaron por medio de encuestas que buscaban medir la percepción de los estudiantes en relación con el mejoramiento de sus habilidades lingüísticas y con su proceso de sensibilización con la comunidad, luego de tomar el curso.

La innovación de este trabajo es tal que en Costa Rica puesto que, hasta ahora, no se ha medido en ninguna casa de enseñanza de español como segunda lengua o lengua extranjera en el país el impacto que las actividades con la comunidad tienen en la percepción de los estudiantes respecto de sus procesos de aprendizaje y sensibilización.

## EXPERIENCIAS PREVIAS DE APS Y ABC

Ebacher (2013) organizó en su universidad en Maryland un programa de ApS en el cual los estudiantes

1 Para más información, puede consultarse su página: <http://oapee.es/oapee/inicio/pap/erasmus.html>.

de español participaban como intérpretes en la oficina del alcalde en una clínica de planificación familiar. Los resultados de este programa mostraron que los objetivos lingüísticos no solo se alcanzaron, sino que se sobrepasaron; las actividades de traducción y de interpretación, por su parte, proveyeron a los estudiantes de experiencias reales de uso de la lengua que fueron valoradas como positivas. Esta autora, retoma a Hale (1999, citado por Ebacher, 2013) y relaciona el éxito de su programa con la

idea de que la epistemología del aprendizaje-servicio se basa en la asunción de que el conocimiento se obtiene mediante procesos interactivos de acción y reflexión. El aprendizaje, en aprendizaje-servicio, ocurre mediante la experiencia. Gracias al aprendizaje-servicio en la comunidad, los estudiantes toman parte activa en la creación del conocimiento. Esta creación es el resultado de un proceso de interacción y reflexión por parte del estudiante.



Fotografía de Leonardo Corrales N.

Los resultados obtenidos por Ebacher (2013) se replican en otras investigaciones. Llorente (2003) concluyó, luego de aplicar un programa de ApS, que el aprendizaje a través del servicio ayuda a reducir los estereotipos y contribuye a la comprensión cultural y racial. No se puede dejar de lado que el aprendizaje académico tiende a recibir una influencia positiva por la aplicación de la teoría aprendida en la clase. Esta última afirmación es compartida por Tacosky (2013), cuya investigación reveló que, al finalizar el proyecto de ABC, los estudiantes afirmaron haber podido relacionar los contenidos vistos en clase con contextos reales. De esta manera, el ApS y el ABC no solo proveen un servicio a la comunidad, sino que ayudan a los estudiantes a cumplir con los objetivos de aprendizaje del curso, ya que mejora las competencias lingüística y cultural (Faszer-McMahon, 2013) e incide en una evaluación positiva de sus destrezas de habla (Pellettieri, 2011).

El Aprendizaje Basado en la Comunidad (ABC) se refiere a cualquier herramienta pedagógica en la cual la comunidad se convierte en parte del proceso de aprendizaje. Todas las iniciativas de ABC son experienciales. Desde esta perspectiva, el ApS es una instancia del ABC (Mooney y Edwards, 2001).

La metodología ApS les permite a los estudiantes un mayor dominio del contenido de la asignatura, despierta su capacidad de asumir responsabilidades serias, aumenta la autoestima y la autosuficiencia, incrementa habilidades de trabajo en equipo, fomenta su deseo de superación, mejora la comunicación y despierta la creatividad en los alumnos (Rodríguez, 2014). Desde la perspectiva del ApS, la institución educativa no solo se convierte en un espacio de diálogo, sino que entra en diálogo con la comunidad y conforma una relación recíproca, con intereses y corresponsabilidades definidas (Escofet, Folgueiras, Luna y Palou, 2016).

A nivel personal, los estudiantes que se integran en programas de ApS y ABC perciben que su eficacia personal y sus habilidades comunicativas mejoran, experimentan un crecimiento personal, paralelo al académico y social (Llorente, 2003; Tacosky, 2013); asimismo, estos programas aumentan la motivación en su proceso de aprendizaje de la lengua (Faszer-McMahon, 2013; Pellettieri, 2011; Rodrí-

guez, 2014) y el deseo de integrarse a la comunidad y los impulsan a conectar con hablantes de español fuera de la clase (Faszer-McMahon, 2013). Se ha evidenciado, adicionalmente, el fortalecimiento de la confianza al hablar español y más disposición para hacerlo (Pellettieri, 2011; Zapata, 2011), lo cual favorece, consecuentemente, la prosociabilidad (Rodríguez, 2014). Por otra parte, las actitudes de los estudiantes hacia la lengua y hacia la cultura meta se modifican positivamente posterior a una experiencia de ApS (Rodríguez, 2014; Zapata, 2011).

La interacción con la lengua auténtica contribuye para que los estudiantes identifiquen variedad de registros de uso en el habla y de diferencias de uso de la lengua en diferentes entornos educativos y socioeconómicos; genera discusión y reflexión informadas sobre asuntos socioculturales y socioeconómicos relacionados con los problemas y las situaciones de desigualdad y exclusión de las comunidades (Faszer-McMahon, 2013). Estos procesos propician una reevaluación de los sistemas de creencias de los discentes a la luz de lo que viven en los nuevos contextos de enseñanza que ponen a su disposición las actividades de ApS y ABC (Jovanovic y Filipovic, 2013).

En cuanto al uso de este tipo de programas por parte de los docentes, Hellebrant y Jorge (2013) obtuvieron resultados interesantes en una encuesta a 805 docentes de español en los Estados Unidos: la mayoría de las personas encuestadas está interesada en integrar este tipo de programas en sus cursos; sin embargo, de esta muestra, solamente un grupo pequeño realmente lo logra. En cuanto a los tipos de Participación en la Comunidad (CE por sus siglas en inglés) que emplean, el voluntariado fue el referido con más frecuencia, seguido por Aprendizaje Servicio, Aprendizaje Basado en la Comunidad y, con menor frecuencia, se mencionaron los internados y las investigaciones basadas en la comunidad. Sotelino (2014) halló resultados similares en una investigación de corte parecido en Galicia: los profesores (326, en total) valoraron de manera muy positiva la participación de sus alumnos en las sesiones de aula; no obstante, encuentra que el profesorado desconoce en su gran mayoría el aprendizaje-servicio y no ha realizado actividades de ese tipo, aunque sí

consideran positiva la posibilidad de incorporar esta metodología a las aulas.

Como parte de los obstáculos en la implementación de estos programas se destacan las barreras institucionales: falta de recursos, poco apoyo económico y político (Hellebrant y Jorge, 2013) y el hecho de que su implementación requiere trabajo adicional (Rodríguez, 2014).

### ENFOQUE TEÓRICO

Para rastrear las bases de ApS es necesario recurrir a los autores pioneros en señalar la relación intrínseca entre la educación, el contexto social y la comunidad. Todo esto en un contexto histórico en el que, además de fundamentar sólidamente una crítica a los sistemas de enseñanza tradicionales basados en la transmisión de conocimientos, se atrevieron a proponer maneras alternativas de concebir la educación, los roles docente y discente y la escuela. Por una parte, Freire (2015) a partir de su pedagogía liberadora entiende la educación como acercamiento crítico a la realidad, este acercamiento está, a su vez, mediado por la noción de concienciación:

La concientización no es estar frente a la realidad asumiendo una posición falsamente intelectual, por lo tanto intelectualista; (...) la concientización no puede existir fuera de la praxis, esto es, fuera de la acción-reflexión. (...) [La concientización] implica que los hombres asuman el rol de sujetos hacedores del mundo: rehacedores del mundo. La concientización es compromiso histórico, y compromiso histórico exige la transformación al mundo y no la adaptación a él (p. 113).

La educación como instrumento de liberación, entonces, propicia el desarrollo de estos procesos de concientización. El papel del educador se centra en problematizar la realidad concreta del educando, mientras, al mismo tiempo, se educa. Desde esta concepción, se realiza una educación “iluminada por una visión humanista de carácter científico” (Freire, 2015, p. 128), que rechaza la tradición de enseñar para transmitir contenidos y privilegia la noción de enseñar a “pensar correctamente” (Freire, 2012, p. 28) desde el respeto a los conocimientos previos, a los saberes de los estudiantes y desde

procesos docentes de investigación: “no hay docencia sin discencia” (Ibid, p. 28). El fin último de la educación es, de esta forma, que los estudiantes se transformen en “sujetos reales de la construcción y reconstrucción del saber enseñado, al lado del educador, también sujeto del proceso” (Ibid, p. 28).

El segundo autor, John Dewey (1977), enfatiza en la necesidad de que la persona sea educada como individuo social, ya que la educación, según él, es responsable de regular el proceso de participación de los individuos en la conciencia social. Dewey (1977) es tajante al señalar que gran parte de los proyectos educativos fracasa porque olvida el principio fundamental de la escuela como una forma de vida en comunidad. Considera que la educación debe elaborar una reconstrucción continua de la experiencia, y que el proceso y el objetivo de la educación no pueden ser disociados. Este último planteamiento es coherente con la corriente de pensamiento constructivista, para la cual, el sujeto es un constructor activo de sus estructuras de conocimiento, el cual es producto de un proceso y es observable en tanto se desarrolla, no solo en el producto final (Rosas, 2008).

A finales de la década de 1980, Giroux (1988), fuertemente influenciado por las ideas de Freire y Dewey, observa que cualquier intento por reformular el rol de los educadores, debe empezar por cuestionar el propósito de la educación. Al respecto, propone la visión de la escuela como esferas públicas democráticas, sitios dedicados a las formas de alcanzar el *ser* y el empoderamiento social; estos se construyen desde la investigación crítica que dignifica el diálogo significativo y la agentividad humana. Los estudiantes aprenden, de esta forma, un discurso asociado a la asociación pública y a la responsabilidad social, este discurso busca fusionar la libertad individual y la justicia social con el fin de formar seres humanos críticos, con un alto sentido cívico.

Uno de los aportes más sobresalientes de este autor es su contribución en la discusión sobre el rol del docente. Al respecto, es contundente al afirmar que la tarea primordial del educador es ser un intelectual transformador que desarrolle pedagogías contrahegemónicas, las cuales deben buscar no solo empoderar a los estudiantes a partir del conocimiento sino

Fotografía de Leonardo Corrales N.



también desde las habilidades sociales que necesitan para ser agentes críticos en la sociedad:

As intellectuals, they [the teachers] will combine reflection and action in the interest of empowering students with the skills and knowledge needed to address injustices and to be critical actors committed to developing a world free of oppression and exploitation. (...) They are concerned with empowering students so they can read the world critically and change it when necessary (Giroux, 1988, p. 319).

En una línea de pensamiento similar, Grundy (1987) se refiere a la organización de los programas para la enseñanza de lenguas. Parte de la idea de currículum no como concepto sino como construcción cultural, una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas. Para esta autora,

toda práctica educativa supone una forma de concebir el ser humano en el mundo. Por esto, las prácticas educativas, y el currículum como parte de estas, no existen separadas de las creencias sobre las personas y sobre la forma en que interactúan y deben hacerlo en el mundo. Entonces, si trascendemos los aspectos superficiales de la práctica educativa –lo que suponen las prácticas de organización educativa así como sus implicaciones y lo que suponen las prácticas de organización y de enseñanza y aprendizaje– no hallamos leyes naturales universales, sino creencias y valores (Grundy, 1987, p. 22).

Grundy (1987) fundamenta su propuesta en la noción de “interés constitutivo del conocimiento” como una orientación de la especie humana hacia el conocimiento o la racionalidad. Este interés configura lo que constituye el conocimiento y determina las categorías mediante las cuales es organizado.

Basada en Habermas (1974), propone tres tipos de intereses, los cuales conforman tres tipos de ciencia mediante los que se genera y organiza el saber en nuestra sociedad:

- a. Técnico: interés fundamental por el control del ambiente mediante la acción, de acuerdo con reglas basadas en leyes con fundamento empírico. Está implícito el interés por el control del aprendizaje del alumno a partir de objetivos que el estudiante deberá cumplir al finalizar el proceso de enseñanza.
- b. Práctico: interés fundamental por comprender el ambiente mediante la interacción, basado en una interpretación consensuada del significado. El currículum informado por el interés práctico no es del tipo medios-fin, en el que el resultado educativo se produce mediante la acción del profesor sobre un grupo de alumnos objetivos. En cambio, el diseño del currículo se considera como un proceso en el que alumno y profesor interactúan con el fin de dar sentido al mundo.
- c. Emancipador: da lugar a la acción autónoma, responsable, basada en prudentes decisiones informadas por cierto tipo de saber. Mientras los otros dos intereses se ocupan del control y de la comprensión, el emancipador se preocupa de la potenciación, o sea, de la capacitación de individuos y grupos para tomar las riendas de sus propias vidas de manera autónoma y responsable.

Desde el enfoque curricular emancipatorio, se privilegian las experiencias de aprendizaje significativas, entendiendo estas como aquellas en las cuales se evidencia la praxis, no como la realización de una acción sobre la cual se ha reflexionado críticamente, sino como la que involucra una escogencia libre para actuar, que ha sido orientada por reconstrucciones del mundo social. Desde esta perspectiva: la praxis no es una acción que mantiene una situación tal como es en el presente, sino una acción que cambia tanto el mundo como la propia comprensión de él (Agray, 2010, p. 421).

Kumaravadivelu (2003), más recientemente, relaciona la categorización de intereses propuesta por Grundy (1987) con los roles asociados a la práctica

docente en el contexto de la enseñanza de lenguas y define tres perfiles: el profesor como técnico pasivo, el profesor como practicante reflexivo y el docente como intelectual transformador.

El primero, el técnico pasivo, se define desde la escuela conductista, la cual enfatiza la importancia de la verificación científica. Desde esta perspectiva, el enfoque principal de la enseñanza está en el profesor y en los contenidos, los cuales consisten en hechos verificados y verificables y en reglas claramente articuladas. Este corresponde, en términos de Freire (2012), al intelectual memorizador: aquel que se domestica ante el texto, con miedo de arriesgarse, habla de sus lecturas casi como si estuviera recitando de memoria, no percibe ninguna relación, cuando realmente existe, entre lo que leyó y lo que ocurre en su país, en su ciudad, en su barrio (p. 28). El rol principal de este docente técnico es funcionar como un conducto, canalizar el flujo de información desde un punto del espectro educativo (el experto) al otro (el estudiante) sin alterar significativamente el contenido (Kumaravadivelu, 2003); en otras palabras, transmitir información (Freire, 2012).

El docente como practicante reflexivo, sigue la noción de enseñanza de Dewey (1977), según la cual, esta no está conformada por una secuencia de procesos sino por acciones sensibles al contexto enraizadas en un pensamiento intelectual. Los docentes son vistos no como transmisores pasivos sino como agentes capaces de solucionar problemas. La enseñanza reflexiva es, por lo tanto, un enfoque holístico que enfatiza la creatividad, el arte y la sensibilidad al contexto. Por lo general, los roles de este docente son examinar y tratar de resolver problemas en clase; estar al tanto de preguntas, asunciones y valores que pueda traer a la enseñanza; estar atento a los contextos institucionales y culturales en los cuales enseña; tomar parte en el desarrollo del currículum e involucrarse en los esfuerzos de cambio en la escuela y responsabilizarse por su desarrollo personal (Kumaravadivelu, 2003).

A pesar de la apertura que implica pasar de un modelo de técnico pasivo a uno de practicante reflexivo, Kumaravadivelu (2003) señala tres carencias que comporta este tipo de formación docente: en primer lugar, se enfoca solamente en el rol del profesor, por

lo que tiende a tratar la reflexión como un proceso introspectivo; en segundo lugar, al concentrarse en las acciones del docente en el aula, no presta suficiente atención a los factores sociopolíticos que forman y conforman la práctica docente; finalmente, no logra desvincularse de la creencia de que los contenidos válidos para llevar al aula son, precisamente, los que provienen de fuentes académicas validadas por instituciones.

Kumaravadelu (2003) culmina su propuesta trídica de roles docentes con el intelectual transformador, definición que evidencia fuertes influencias de los trabajos en pedagogía crítica de Freire y Giroux, en cuanto a que parte de una visión del docente como un profesional que debe reflejar los principios ideológicos que nutren su práctica, conectar la teoría pedagógica y la práctica de asuntos sociales más amplios, para, como fin último, reflejar en su ejercicio docente una visión de una vida mejor y más humana.

Como transformadores intelectuales, continúa el autor, los docentes tienen una tarea dual, deben preocuparse por el avance educativo de sus estudiantes, pero también por su transformación personal. Para alcanzar el avance educativo, el profesor debe comprometerse con la creación e implementación de formas de conocimiento que sean relevantes para los contextos específicos de enseñanza, así como con la construcción de programas y cursos que se basen en las necesidades, deseos y situaciones particulares de los discentes. Este imperativo exige de los maestros una potenciación de la conciencia sociopolítica en el grupo por medio del uso de actividades cuyos objetivos giren en torno a la resolución de problemas y a la concienciación (Kumaravadelu, 2003).

Para lograr la transformación personal, los docentes deben educarse por su propia cuenta, al tiempo que se esfuerzan por educar a sus estudiantes en cuanto a las formas en que se expresan, dirigen y redirigen la desigualdad y la injusticia en la sociedad (í.d.). El rol dual del docente, por lo tanto, "requires teachers to view pedagogy not merely as a mechanism for maximizing learning opportunities in the classroom but also as a means for transforming life in and outside the classroom" (Ibid, p. 14).

Kumaravadelu (2003), basado en Kincheloe (1993), resume las características del intelectual transformador de la siguiente manera: orientado a la investigación, contextualizado socialmente, comprometido con acciones para mejorar la interacción profesor-estudiante, dedicado al arte de la improvisación y a cultivar participaciones situadas, reflexivo en asuntos sociales y con capacidad para la autocrítica, comprometido con la educación libre y autodirigida, sensible a la diversidad cultural y lingüística de los discentes, comprometido con la acción en la docencia y preocupado por la dimensión afectiva de los seres humanos.

Las ideas de Dewey (1977), Freire (2015, 2012) y Giroux (1988) han delineado una orientación específica en la concepción de las acciones relativas a la educación. La enseñanza de lenguas no ha estado exenta de esta influencia. En este sentido, el ApS surge como un método cuyo objetivo es integrar actividades de inmersión con la comunidad en los cursos académicos con el fin de mejorar los objetivos lingüísticos específicos al curso y de funcionar como un vehículo efectivo para enseñar a los estudiantes sobre compromiso cívico (Barreneche y Ramos, 2013). El ApS pone en relación el aprendizaje académico con algún proyecto de colaboración con la comunidad, en este binomio "aprendizaje académico-trabajo en la comunidad", como espacio que se enriquece desde ambas partes, es donde reside la sustentividad del aprendizaje-servicio (Escofet, Folgueiras, Luna y Palou, 2016).

Ahora bien, la definición más extendida de ApS ha sido tomada de Bringle y Hatcher (1996):

Método de aprendizaje en el que los estudiantes ofrecen servicios a sus comunidades a cambio de créditos académicos, usando y ejercitando destrezas con tiempo para reflexionar sobre la actividad de aprendizaje servicio de forma que obtengan mayor comprensión del contenido del curso, una más amplia apreciación de la disciplina y sentido de la responsabilidad cívica intensificado (p. 112).

En esta definición, el ApS se ve como un método, sin embargo, otros autores lo han considerado una propuesta de estrategia metodológica, una metodología o incluso una propuesta pedagógica (Escofet et al.,

2016). Puig (2015), por su parte, plantea el ApS como un programa en el que deben estar presentes once elementos fundantes: compromiso cívico; articulación de tres dinamismos educativos básicos: necesidades, servicio y aprendizaje; experiencia significativa que incluya participación, cooperación, reflexión y reconocimiento; relaciones de colaboración entre los centros educativos y las entidades sociales; compromiso personal e inteligencia pedagógica en la incorporación del aprendizaje servicio a un centro educativo; reconocimiento de su dimensión pedagógica y definición de un servicio útil y formativo; seguimiento de etapas bien establecidas y abiertas a cambios imprevistos; enfoque en las competencias en la evaluación; aplicación a múltiples ámbitos temáticos; estrategias locales en el desarrollo de los proyectos y análisis del proyecto con la ayuda de rúbricas.

Así, mediante los proyectos de aprendizaje-servicio la institución educativa se transforma en un espacio interno de participación, de creación de democracia y desarrollo de visión común que busca una línea de actuación por aprender y actuar en conjunto; en un espacio que aúna y articula esfuerzos con otras instituciones y entidades de la comunidad, que integra objetivos curriculares y necesidades comunitarias y que plantea un trabajo coordinado que fortalece el tejido social y contribuye a la creación de capital social; y en un promotor de la necesaria corresponsabilidad entre los distintos agentes educativos, formales y no formales, para dar una respuesta eficaz a los problemas educativos que la actual sociedad plantea (Escofet, Folgueiras, Luna y Palou, 2016).

Las actividades que se desarrollan en el marco de un proyecto de ApS deben seguir tres criterios: en primer lugar, debe ser un servicio relevante y significativo para la comunidad; en segundo lugar, debe mejorar el aprendizaje académico y en tercero, debe propiciar el aprendizaje cívico (Howard, 2001, en Ebacher, 2013). Estas actividades también deben ofrecer al estudiante la posibilidad de entrar en contacto con experiencias auténticas de la lengua, de interactuar con hablantes nativos (Tacelovsky, 2013).

En relación con el compromiso cívico, Naval, García, Puig y Santos (2011) concuerdan con las inves-

tigaciones llevadas a cabo por la IEA (*Association for the Evaluation of Educational Achievement*), las cuales concluyeron que la integración de la educación cívica en el currículum, incide positivamente en la educación ciudadana y en la promoción de un compromiso cívico y político. Así:

Las instituciones de educación superior tienen la capacidad y la responsabilidad de informar los procesos políticos, y de utilizar los recursos con los que cuenta para la resolución de problemas contemporáneos. Más en concreto, las universidades tienen una responsabilidad cívica de ser agentes de cambio social (Naval et al., 2011, p. 82).

La Universidad de Stanford contribuyó en la delimitación de los factores que se deben integrar en un programa de ApS. En 1996, definió los Cuadrantes del Aprendizaje Servicio, cuyo fin es guiar las actividades que se inscriben en un programa de este tipo y regular la calidad de los objetivos. El ApS, de acuerdo con este marco, debe estar basado en un objetivo lingüístico específico y en una actividad sustantiva con la comunidad que permita la interacción con nativos, asimismo, debe generar un impacto positivo para esa población (Naval et al., 2011).

Una discusión importante que han generado las propuestas de ApS está relacionada con el voluntariado y la diferencia entre ambas. Al respecto, Mooney y Edwards (2001) clasifican ambos eventos como parte del Aprendizaje Basado en la Comunidad (ABC), el cual, como se definió en el apartado anterior, es una herramienta pedagógica en la cual la comunidad se convierte en parte del proceso de aprendizaje. Ahora bien, Rodríguez (2014), establece diferencias claras entre el ApS y el voluntariado, las cuales se ilustran en la siguiente tabla:

**Imagen 1: Diferencias entre el ApS y el voluntariado comunitario**

APRENDIZAJE SERVICIO	VOLUNTARIADO Y SERVICIO COMUNITARIO
Enfoque pedagógico-solidario y metodología de enseñanza-aprendizaje	Enfoque pedagógico-solidario
Objetivos de servicio y objetivos de aprendizaje	Objetivos de servicio
Formación profesional y formación ciudadana	Formación ciudadana
Requiere fases de preparación, acción y reflexión	Comprende la actividad misma
Existen normas establecidas para el desempeño del servicio	No existen normas establecidas
Requiere planteamiento anticipado a la fecha del servicio	Puede ocurrir en cualquier momento
Debe realizarse con la supervisión adecuada de un adulto	Puede realizarse sin supervisión de un adulto
Certificado de acreditación del servicio	No es un requisito

Fuente: Rodríguez, 2014.

A nivel general, el ApS requiere un nivel de planeación académica mayor, puesto que implica la integración de la materia del curso en la actividad con la comunidad. De aquí que los fines y el tipo de formación del ApS sean más amplios que los del voluntariado. Las últimas tres diferencias propuestas por Rodríguez (2014) son ampliamente discutibles, puesto que, muchos programas de voluntariado son muy rigurosos en su planeamiento, en las fechas en las que se puede llevar a cabo y en la certificación que ofrecen. Además, con frecuencia, las iniciativas de ApS deben integrarse a programas de voluntariado vigentes en el momento de su ejecución.

Barreneche y Ramos-Flores (2013) agregan que una de las diferencias más claras entre el ApS y el voluntariado es el enlace intencional del primero con un reforzamiento de los objetivos del aprendizaje académico de un curso en particular.

En resumen, las actividades de ApS implican algún tipo de voluntariado, sin embargo, este debe ser complementado con un componente lingüístico o académico que se desea mejorar y con una sistematización y estructuración de las actividades que se efectúan con la comunidad. Estas actividades son planeadas por los docentes y por los estudiantes de

acuerdo con las necesidades definidas para la comunidad con base en las necesidades comunicativas y personales de los actores involucrados y el impacto proyectado en la sociedad.

Las ventajas a nivel personal, académico y social del ApS para los estudiantes, los docentes y las instituciones de enseñanza han sido comentadas en el apartado anterior y han sido fundamentadas en experiencias docentes previas desarrolladas con éxito en Estados Unidos, Europa e Hispanoamérica. Los resultados de estas investigaciones, así como la teoría expuesta en este segmento, fundamentaron la elaboración de un curso para el Programa de Español como Lengua Extranjera de la Universidad de Costa Rica explicado en el apartado siguiente.

#### **DISEÑO DEL CURSO CONVERSACIÓN CON PROYECCIÓN A LA COMUNIDAD I, II Y III**

La fundamentación teórica de este curso se enriqueció con los planteamientos de Freire (2012, 2015), Dewey (1977), Giroux (1988), Grundy (1987) y Kumaravadivelu (2003). El componente metodológico se basa en los principios del Aprendizaje Servicio (Bringle y Hatcher, 1996; Puig, 2015; Mooney y Edwards, 2001; Rodríguez, 2014; Naval, García, Puig

Fotografía de Leonardo Corrales N.



y Santos, 2011; Barreneche y Ramos, 2013; Ebacher, 2013; Escofet, Folgueiras, Luna y Palou, 2016).

El objetivo del curso es orientar al estudiante en la comprensión y uso de estrategias discursivas de interacción oral en español, en particular en el contexto costarricense, tanto en situaciones formales como informales. Se definió una intensidad de 45 horas, cantidad de horas asignadas a todos los cursos del Programa de Español como Lengua Extranjera de la Universidad de Costa Rica. El curso tiene una duración de cuatro semanas y se imparte cada mes. Dado que el curso se enfoca en el mejoramiento de las habilidades de interacción en contextos orales, las horas lectivas se distribuyeron de la siguiente manera:

- a. Actividades en clase guiadas por el docente (34 horas): se revisan temas de conversación y estrategias para interactuar en contextos orales formales e informales como conversaciones, exposiciones, entrevistas, entre otros.
- b. Proyección a la comunidad (8 horas): trabajo de voluntariado en una institución de ayuda social.

Este trabajo tiene dos objetivos principales: impactar de forma positiva a la comunidad donde se realiza la labor de voluntariado y que el estudiante interactúe con grupos etarios y sociales distintos.

- c. Intercambio con hablantes nativos (3 horas): los estudiantes tienen la oportunidad de conversar con otros estudiantes costarricenses. El tiempo de interacción se divide en partes iguales entre la lengua materna de ambos estudiantes.

Los contenidos del curso se sugieren en el programa y están adaptados al nivel de los estudiantes. Para esto, se prepararon tres programas distintos: CO-210, dirigido a estudiantes de niveles básicos (A1 y A2 en el Marco Común Europeo de Referencia [MCER]), CO-310, dirigido a estudiantes de niveles intermedios (B1 y B2.1 del MCER) y CO-410, para los niveles avanzados (B2.2 en adelante del MCER); no obstante, estos temas están sujetos a cambios de acuerdo con las necesidades comunicativas, las preferencias y las situaciones de los estudiantes.

Como parte de la metodología del curso se privilegiaban las actividades de interacción oral, aunque también se ejercitan las otras destrezas: lectura, escritura y escucha. El curso pretende proveer al estudiante de las herramientas necesarias para mantener conversaciones y para comentar textos especializados cuyo nivel de dificultad variará de acuerdo con el nivel. A nivel general, todos los cursos del Programa de Español como Lengua Extranjera de la Universidad de Costa Rica consideran el aprendizaje como un proceso integral que debe tomar en cuenta las necesidades y objetivos comunicativos de los y las estudiantes en la construcción del conocimiento. Los aportes del estudiantado son valorados e integrados en el curso.

Este curso se impartió de forma continua durante un año, entre enero y noviembre de 2016. En un principio, las actividades de voluntariado se efectuaban todas las semanas, a cada actividad se le dedicaban dos horas por semana. Luego de una revisión parcial del proyecto, se determinó que era importante dedicar tiempo al planeamiento de las actividades, para que los estudiantes se empoderaran y tomaran responsabilidad en el proceso de inmersión con la comunidad. También, se observó que una actividad por semana requería apoyo logístico adicional para el traslado de los estudiantes del campus al lugar donde se desarrollaría el evento y se percibió cansancio de los discentes debido a que algunos de estos transportes, causado por los problemas de tráfico en la ciudad de San José, tomaban hasta una hora.

Por esto, se determinó asignar cuatro de las ocho horas de actividades de voluntariado al planeamiento de la actividad. Esto permitió trabajar con los estudiantes de forma más explícita y estructurada su proceso de concienciación respecto de la situación y la población con la que interactuaban, definir de forma más precisa los objetivos lingüísticos de la actividad y elaborar de manera más completa las guías de trabajo con la comunidad.

En una versión final, las horas dedicadas al voluntariado se asignaron de la siguiente manera:

**Tabla 1. Distribución de las horas de actividades de ApS**

Semana 1	Semana 2	Semana 3	Semana 4
Planeamiento actividad 1 2 horas	Actividad 1 2 horas + traslado	- Retroalimentación actividad 1. - Planeamiento actividad 2 horas	Actividad 2 Retroalimentación 2 horas + traslado

Fuente: Elaboración propia.

En total, se efectuaron alrededor de 20 actividades de voluntariado durante el periodo enero-noviembre 2016. En cuanto a los tipos de actividades y las poblaciones con las que se trabajó en este lapso, estas son algunas de las que se efectuaron:

- Visitas a un hogar para adultos mayores: se realizaron actividades varias como bingos, celebraciones de eventos patrios, conversatorios, entre otros intercambios.
- Cooperación con ANPA (Asociación Nacional Protectora de Animales): los estudiantes participaban en las capacitaciones en escuelas públicas a niños y niñas en edad escolar sobre cómo ser dueño responsable de mascotas (perros y gatos). Esta iniciativa pretende disminuir la presencia de animales abandonados en las calles de la capital costarricense a partir de actividades educativas dirigidas a niños y niñas y encaminadas a prevenir y erradicar el maltrato animal.
- Cooperación con el Programa Integral del Adulto Mayor de la Universidad de Costa Rica: intercambios de tipo *tandem*, entre los adultos mayores y los estudiantes.
- Visitas a finca agroecológica: los estudiantes tuvieron la oportunidad de interactuar con agricultores orgánicos costarricenses, recorrer la finca y ser parte del proceso de siembra y cultivo de productos orgánicos.

Debido a que las actividades de ApS tenían como fin apoyar el mejoramiento de habilidades lingüísticas y contribuir en la sensibilización de los estudiantes respecto de comunidades o grupos en condiciones de vulnerabilidad o diferentes al grupo etario de los estudiantes, al finalizar los cursos de Conversación con proyección a la comunidad se aplicó un instrumento de evaluación a cada estudiante. Dicho instrumento buscaba evaluar la percepción de este en

el mejoramiento de sus habilidades lingüísticas y en su proceso de sensibilización posterior a su participación en las actividades de ApS. Los resultados de estas encuestas, así como la metodología empleada en el análisis se discuten en el siguiente apartado.

#### PERCEPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES DE APS POR PARTE DE LOS ESTUDIANTES

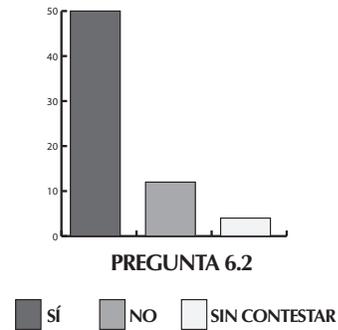
Como parte del proceso de evaluación regular del Programa de Español, a los estudiantes se les solicita llenar un formulario cuyo fin es conocer su opinión respecto del desempeño docente, la elaboración del programa, los recursos didácticos empleados, la atención del personal, entre otros, cuando terminan un curso. Para los cursos de Conversación con proyección a la comunidad I, II y III, a partir del 2016, a ese instrumento se le incluyeron tres preguntas. La primera, preguntaba al estudiante si había participado en las actividades de voluntariado; la segunda estaba relacionada con la percepción del estudiante respecto de su nivel de lengua antes y después de las actividades de voluntariado. En concreto: “En su opinión, ¿las actividades de voluntariado ayudaron a mejorar sus habilidades en Español? Por favor, explique.”. La tercera pregunta buscaba obtener la percepción del discente respecto de su proceso de sensibilización con comunidades costarricenses en condición de vulnerabilidad o diferentes al grupo etario del estudiante. Específicamente: “En su opinión, ¿las actividades de voluntariado le ayudaron a sensibilizarse más con comunidades costarricenses más vulnerables? Por favor, explique.”.

Es importante aclarar que, aunque en la evaluación se utilizó el término “voluntariado”, las actividades efectuadas se enmarcan en un programa de ApS; la razón por la cual se utilizó es porque se consideró que los estudiantes estarían más familiarizados con el término “voluntariado” que con el ApS.

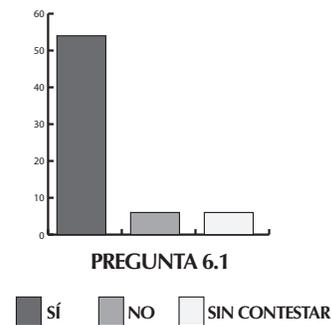
Un total de 66 estudiantes afirmaron haber participado de las actividades de ApS. De estos, el 75% (50) cree que sí le ayudaron a mejorar sus habilidades en español, 18% (12) no lo creen y 6% (4) no contestaron (véase gráfico 1). En relación con la tercera pregunta, el 81% (54) de ellos considera que las actividades de ApS sí le ayudaron a sensibilizarse con las comunidades costarricenses más vulnera-

bles, 9% (6) dijo que no y 9% (6) no contestó (véase el Gráfico 2).

**Gráfico 1: Mejora de las habilidades de español**



**Gráfico 2: Sensibilización de las comunidades costarricenses vulnerables**



#### ANÁLISIS DE LOS COMENTARIOS

Para analizar los comentarios de ambas preguntas, se dividieron las opiniones en positivas y negativas. Para establecer la diferencia, en primer lugar, se tomó en cuenta el uso del adverbio de afirmación o de negación y seguidamente se determinó el tipo de comentario.

Además, para establecer estas categorías se tomaron como base las variables usadas en investigaciones anteriores y lo encontrado en una primera revisión de la muestra. Por ejemplo, para el análisis de los comentarios sobre la mejora en las habilidades lingüísticas se proponen: señala la importancia de interactuar con hablantes nativos, responde a la pregunta (no incluye información adicional), lo/la motiva a hablar con otros hablantes nativos, lo/la ayuda a comprender variedades del español y a enriquecer el vocabulario, permite interactuar más con compañeros de clase y profesor(a), dificultad

para comunicarse con hablantes nativos, disconformidad con la organización, falta de tiempo.

En cambio, para el análisis de la percepción del proceso de sensibilización se definieron las siguientes categorías: relacionado con la práctica de español; es bueno, divertido o interesante, se relaciona con una emoción o sentimiento, se refiere su proceso de sensibilización; recalca la posibilidad que de otra forma no tendría; dificultad para comunicarse; no sintió diferencia; disconformidad con la organización; fue aburrido.

#### PERCEPCIÓN DE LA MEJORA DE SUS HABILIDADES EN ESPAÑOL

Se encontró un total de 20 comentarios relacionados con la mejora de las habilidades lingüísticas y un total de 25 comentarios que se referían al proceso de sensibilización. En el primer grupo, 16 fueron clasificados como positivos y siete como negativos. Algunos comentarios estaban conformados por un enunciado positivo y otro negativo, en estos se contabilizaron de forma independiente, por esto, la suma de los datos por separado podría ser mayor al número total de comentarios.

En cuanto a los positivos, la mayoría de los encuestados (diez) señaló la importancia de interactuar con hablantes nativos como la razón principal para participar en este tipo de actividades y como la causa de la mejoría que percibieron en sus habilidades lingüísticas. Por ejemplo:

- Sí, porque hablar con nativos es importante.
- Yes, the activities gave me the opportunity to speak to locals.
- Sí, porque estaba hablando con los participantes y fue buena práctica.

Estos comentarios evidenciaron también que los estudiantes se sintieron forzados a hablar la lengua durante las actividades, lo cual es calificado como positivo:

- They helped in the way that we are forced to make conversations with native speakers, which is very important.
- Yes, because you are forced to speak Spanish, otherwise they don't understand you.

- Yes it did. It's always helpful when you are forced to speak Spanish.

Las actividades de ApS, como se observa en los comentarios –siguiendo a Tacelosky (2013)– impulsaron a los estudiantes a cruzar las barreras lingüísticas conforme utilizaban la lengua meta en un contexto real. Esto podría llegar a incidir en su motivación por seguir estudiando o practicando la lengua:

Research has shown that using the target language in a rich and meaningful way with native speakers in a service setting can increase student motivation for language study (Barreneche y Ramos-Flores, 2013).

En el resto de comentarios (seis) se encontraron razones varias para justificar la percepción de la mejoría en las habilidades lingüísticas:

- Algunas personas se limitaron a responder afirmativamente a la pregunta a partir de respuestas completas: *Sí, mejora sus habilidades en español.*
- Otros afirmaron haber comenzado a experimentar con el español desde que se integraron en las actividades de ApS: *Sí, he experimentado mucho últimamente.*
- En algunos casos, afirmaron que la experiencia de ApS les había ayudado a comprender variedades del español y a enriquecer su vocabulario: *Yes, because it helps understand the local dialect / Yes, I think so because there was a different type of vocabulary I had to use in class so it challenged me more.*
- Una persona rescató la posibilidad de interactuar más con su profesor(a) y compañeros de clase: *Yes, provided extra time to converse with friends and professors.*

Los comentarios categorizados como negativos se relacionaron, principalmente (cuatro de seis) con la dificultad que les representó comunicarse con hablantes nativos:

- No, es difícil para hablar español.
- Casi no conversamos.

Una persona se quejó de la organización de las actividades. Puig (2015) ya se había referido en su trabajo a este aspecto. Según este autor, los proyectos

de ApS deben estar abiertos a cambios imprevistos. El trabajo con organizaciones sociales requiere de mucha organización previa; sin embargo, podrían ocurrir situaciones inesperadas que compliquen su ejecución. Por ejemplo, en dos ocasiones, los proyectos con escuelas públicas en coordinación con ANPA para la educación de niños y niñas en tenencia responsable de mascotas fueron cancelados a última hora. En otras ocasiones, la institución anfitriona no estuvo preparada para recibir al grupo. Para los estudiantes de los programas de español, quienes en su mayoría vienen de los Estados Unidos y Europa, estos imprevistos son difíciles de comprender.

#### PERCEPCIÓN DE SU PROCESO DE SENSIBILIZACIÓN CON COMUNIDADES EN CONDICIÓN DE VULNERABILIDAD

En este grupo, 21 comentarios fueron clasificados como positivos y cinco como negativos. Se repitió la tendencia a que algunos comentarios estuvieran conformados por un enunciado positivo y otro negativo, en cuyo caso, se procedió a contabilizarlos de forma independiente. En cuanto a las respuestas, a pesar de que en esta pregunta se consultó a los encuestados específicamente por su proceso de sensibilización, algunos de ellos (cuatro) se refirieron nuevamente al aspecto lingüístico:

- It was useful to talk to native speakers.
- Yes, because it involves practice of conversation.

Sin embargo, la mayoría (ocho) hizo referencia a su proceso de sensibilización:

1. Had a great learning about the vulnerable population of the Costa Rican communities.
2. Podía ver los problemas.
3. It was a beneficial experience to see how environmentally conscious Costa Ricans are making efforts to improve and maintain Costa Rica's natural environment.
4. Actually seeing them and talking to them is always better than just talking about them.
5. The activities helped me to understand the community better.

6. It gave me a good insight into other parts of the country and culture.
7. Las actividades me dieron el conocimiento cómo funciona la sociedad de CR.
8. Yes, because I can see some important places of Costa Rica.

De estos comentarios, se rescata, en primer lugar, la visualización, por parte de los discentes, de situaciones o poblaciones de la sociedad costarricense que antes no conocían (comentarios 2, 3, 6 y 8), así como un proceso reflexivo sobre la necesidad de la acción fuera del aula como instrumento de cambio social (comentario 4) y una idea de que entrar en contacto con las comunidades permite ampliar el conocimiento cultural y entender las diferencias (comentarios 1, 5 y 7). Se observan en los datos, actitudes que podrían indicar el inicio o el fortalecimiento de un proceso de concienciación. Este, como vimos líneas más arriba, comienza cuando el individuo se apodera de la realidad (Freire, 2015) y para esto debe entrar en contacto con ella con todos sus sentidos.

La educación, entonces, debe trascender las discusiones sobre las desigualdades y las injusticias y comenzar a actuar en ellas desde la agentividad social; comentarios como el registrado en la línea cuatro muestran que la institución educativa puede y debe impulsar prácticas que permitan a los estudiantes comprometerse con su transformación y con la de su entorno en uno mejor y más equilibrado.

Respecto de los comentarios 1, 5 y 7, Barreneche y Ramos (2013) ya habían analizado en su estudio sobre la relación entre el ApS y el incremento en la comprensión de aspectos culturales, para ellos: "service-learning projects in local Hispanic communities provide opportunities for students to engage with native speakers, reflect on and understand cultural differences" (p. 220). Un mejor entendimiento de las culturales incidirá directamente en una mejor habilidad para comunicarse (Freire, 2012).

De los ocho comentarios restantes, tres relacionaron el proceso de sensibilización con lo ventajoso de tomar ese curso, sin el cual no habrían tenido la oportunidad de visitar estas comunidades:

- Helped to go somewhere we would not have gone otherwise.

- Me gusta hablar con ticos, cuales normalmente no encontraría.
- Para mí, fueron buenas experiencias porque no podía participarles si no soy estudiante de la UCR.

Al respecto, Tacosky (2013) menciona que los proyectos basados en la comunidad les dan la oportunidad a los estudiantes de aplicar lo que están aprendiendo en la clase, de forma que hay mejoras en su propio aprendizaje en maneras que de otra forma no se alcanzarían. Es decir, el ApS brinda conocimientos que se integran en la experiencia de vida, precisamente a partir de estas actividades.

Los otros comentarios en este punto calificaban la experiencia como buena, divertida o interesante o se referían a la percepción desde una emoción (“me encantó” / “fue una experiencia maravillosa”, por ejemplo). En cuanto a los comentarios negativos (cinco en total), surgieron elementos en común con la pregunta dos, en concreto, la dificultad para comunicarse y las quejas respecto de la organización. Además, una persona no sintió diferencia en su sensibilización antes y después de las actividades y otra persona calificó el ApS como “aburrido”.

### CONCLUSIONES

El Aprendizaje Servicio (ApS) es una metodología de enseñanza que busca integrar en el proceso de aprendizaje experiencias con la comunidad con el objetivo de que los estudiantes practiquen o mejoren su desempeño en la lengua y que desarrollen o mejoren su conciencia con respecto a las situaciones de desigualdad o injusticia en la sociedad. Se basa en una perspectiva de la educación en la que esta es un proceso que debe contribuir en la formación de seres humanos que busquen transformarse y transformar su entorno a partir de la noción de agentividad social para el cambio.

Los resultados de las experiencias de ApS en Europa, Estados Unidos e Hispanoamérica mostraron el establecimiento de una relación entre los programas de ApS y el cumplimiento de los objetivos académicos, así como actitudes positivas hacia la lengua meta, sus hablantes; un involucramiento mayor en el proceso de aprendizaje y en la comunidad.

La investigación descrita líneas arriba presenta los resultados de la aplicación de un proyecto de ApS en el Programa de Español como Lengua Extranjera de la Universidad de Costa Rica por medio del curso “Conversación con proyección a la comunidad I, II y III”. Se midió la percepción de los estudiantes de acuerdo con dos variables, la mejora en sus habilidades lingüísticas y su proceso de sensibilización con comunidades en condición de vulnerabilidad.

Las encuestas muestran una valoración positiva del tiempo invertido en actividades de ApS. Los comentarios positivos en la parte académica resaltan, en mayor grado, la importancia de interactuar con hablantes nativos en el mejoramiento de las competencias en la lengua meta y, con menor frecuencia, se encontraron comentarios que apelaban a un deseo de experimentar más con la lengua, a las ventajas de contar con más tiempo para compartir con los otros compañeros y la profesora del curso y a la exposición a otras variedades del español.

En relación con el proceso de sensibilización, los resultados mostraron que, en general, las actividades de ApS contribuyeron a crear un espacio que, de acuerdo con Escofet, Folgueiras, Luna y Palou (2016), promueve responsabilidades entre los distintos participantes en el proceso educativo que desembocan en una formación integral, hacia el desarrollo de competencias sociales y éticas, basada en aprendizaje significativo. Los estudiantes lograron, en su mayoría, enlazar el mejoramiento de sus habilidades lingüísticas con su proceso de transformación en agentes sociales de cambio; en algunos casos, esto se consiguió desde la concienciación (Freire, 2015), es decir, el estudiante no tenía conocimiento de la existencia de la comunidad o de la situación y, a partir de las actividades de ApS, lo adquirió. Otros reflexionaron sobre la necesidad de recurrir a la acción fuera del aula para trascender la discusión sobre las comunidades y transformarla en actuación y otros afirmaron haber ampliado su comprensión de las diferencias culturales.

Los comentarios negativos estuvieron relacionados, en su mayoría, con la dificultad para expresarse en la lengua meta o con la disconformidad con aspectos de la organización de las actividades.

El proyecto presentado de ApS evidenció que la educación requiere salir de las aulas y transformarse

en praxis si desea cumplir con los objetivos que la sociedad actual requiere: seres humanos conscientes, libres, dispuestos a convertirse en agentes de cambio, comprometidos con su bienestar y el de la comunidad en la que se encuentran. El que los estudiantes de español como segunda lengua no estén en su país de origen no implica que deban permanecer ajenos a las problemáticas sociales, por el contrario, es una excelente oportunidad para el desarrollo de la empatía y la solidaridad, para la apertura hacia nuevas culturas. En resumen, una oportunidad de transformación.

El docente, como intelectual transformador, tiene la posibilidad –y la obligación– de comprometerse con su propio aprendizaje, el de sus estudiantes y con la sociedad en procura de convertir la experiencia pedagógica en un proceso que busque no solo logros a nivel académico sino transformación personal a través de la exposición a situaciones, textos y personas que permitan sensibilizar a los estudiantes y los impulsen a ser agentes de cambio. Desde una institución de educación superior, esta responsabilidad es aún mayor.

#### RETOS Y RECOMENDACIONES

Del trabajo realizado, se desprenden los siguientes retos y recomendaciones:

- Desarrollar un proceso de evaluación formativa en cada etapa del proyecto y dar seguimiento a todos los participantes: el grupo comunitario, el/la docente y los estudiantes; con esto, se pretende medir el impacto también en la comunidad y en los docentes. Hasta ahora, los estudios se concentran principalmente en los beneficios para los estudiantes, se menciona la comunidad, pero no se mide el impacto de la ApS a largo plazo. Se recomienda una evaluación ex-ante, intermedia y ex-post.
- Las barreras administrativas son un reto en la ejecución de proyectos de ApS en instituciones públicas, el modelo educativo actual es poco receptivo en relación con iniciativas que involucran **sacrificar** horas lectivas de aprendizaje formal por horas, que en el ApS se conocen como *de acción* o *de experiencia*. El justificar estas actividades y conseguir las autorizaciones para llevarlas a cabo es un proceso largo,

muchas veces tedioso y empapado de trámites burocráticos, al menos en Costa Rica.

- El trabajo con las organizaciones comunales es también un reto, como ya se comentó, algunas veces las actividades y los proyectos son cancelados, aun cuando han existido programación y planeamiento previos importantes. En otras ocasiones, las instituciones anfitrionas olvidan prepararse para la llegada de los estudiantes y esto genera sensación de desorganización. Se recomienda trabajar con los estudiantes este aspecto para familiarizarlos con la idea de que estos imprevistos podrían surgir y que son parte del aprendizaje y de la cultura.
- Para futuras investigaciones, se recomienda ampliar las variables de medición de la percepción: incluir la motivación para seguir estudiando español, uso de la lengua fuera de las actividades de ApS, inserción en actividades de este tipo posterior a su participación en el programa, entre otras.
- Ampliar los periodos de desarrollo de los proyectos de ApS podría ser una manera de medir el impacto a largo plazo; sin embargo, esto implicaría estadías más prolongadas de los estudiantes y en un contexto como el de enseñanza de lenguas en Costa Rica esto no es muy viable.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agray Vargas, N. (2010). La construcción del currículo desde perspectivas críticas: una producción cultural. *Signo y pensamiento*. México: Siglo XXIX Ediciones, 420-427.
- Barreneche, G. I. y Ramos-Flores, H. (2013). Integrated or Isolated Experiences? Considering the Role of Service Learning in the Spanish Language Curriculum. *Hispania*. 96 (2), 215-228.
- Bingle, R. y Hatcher, J. (1996). Implementing Service Learning in Higher Education. *Journal of Higher Education*. 67 (2), 221-239.
- Dewey, J. (1977). *Mi credo pedagógico*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Ebacher, C. (2013). Taking Spanish into the Community: A Novice's Guide to Service-Learning. *Hispania*, 96 (2), 397-408.

- Escofet, A.; Folgueiras, P.; Luna, E. y Palou, B. (2016). Elaboración y validación de un cuestionario para la valoración de proyectos de aprendizaje-servicio. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21 (70), 929-949.
- Faszer-McMahon, D. (2013). Social networking, Microlending, and Translation in the Spanish Service-Learning Classroom. *Hispania*, 96 (2), 252-263.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo Veintiuno.
- Freire, P. (2015). *Pedagogía Liberadora. Antología*. Madrid: Catarata.
- Giroux, H. (1988). *Teachers as intellectuals: towards a critical pedagogy of learning*. Connecticut: Bergin & Gavery Publishers, Inc.
- Grundy, S. (1987). *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Ediciones Morata.
- Habermas, J. (1974). *Teoría y praxis. Estudios de filosofía social*. Madrid: Tecnos.
- Hellebrant, J. y Jorge, E. (2013). The Scholarship of Community Engagement: Advancing Partnerships in Spanish and Portuguese. *Hispania*. 96 (2), 203-214.
- Jovanovic, A. y Filipovic, J. (2013). Spanish teacher Education Programs and Community Engagement. *Hispania*, 96 (2), 283-294.
- Kincheloe, J. L. (1993). *Toward a critical politics of teacher thinking*. Westport: Bergin & Garvey.
- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond Methods. Macrostrategies for Language Teaching*. London: Yale University Press.
- Llidoat, A. (2011). Language teaching and learning from an intercultural perspective. En: Hinkel, E. (Ed.). *Handbook of research in second language teaching and learning, vol. II*, 837-855. New York: Routledge.
- Llorente, L. (2003). "Noticias locales", programa de servicios a la comunidad. Actas del XIV Congreso de la Asociación para la enseñanza del español como segunda lengua. Instituto Virtual Cervantes. España.
- Mooney, L. A. y Edwards, B. (2001). Experiential Learning in Sociology: Service Learning and Other Community-Based Learning Initiatives. *Teaching Sociology*. 29 (2), 181-194.
- Naval, C., García, R, Puig, J. y Santos, M. (2011). La formación ético-cívica y el compromiso social de los estudiantes universitarios. *Encounters on Education*. 12, 77-91.
- Palincsar, Sullivan A. (1998). Social constructivism perspectives on teaching and learning. *Annual Review of Psychology*. 49, 345-375. DOI: 10.1146/annurev.psych.49.1.345.
- Pelletieri, J. (2011). Measuring language-related Outcomes of Community-based Learning in Intermediate Spanish Courses. *Hispania*, 94 (2), 285-302.
- Puig, J. M. (2015). *Cómo realizar un proyecto de aprendizaje servicio? 11 ideas clave*. Barcelona: Graó.
- Punset, E. (2011). *¿Por qué los niños se aburren en la escuela?* (web) En: [https://www.youtube.com/watch?v=eEqF\\_1aXUw4](https://www.youtube.com/watch?v=eEqF_1aXUw4).
- Rodríguez, M. R. (2014). El aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica en la Universidad. *Revista Complutense de Educación*, 25 (1), 5-113.
- Rosas, R. (2008). *Piaget, Vigotsky y Maturana: constructivismo a tres voces*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Sotelino Lozada, A. (2014). *Aprendizaje-servicio en las universidades gallegas. Evaluación y propuesta de desarrollo* (Tesis doctoral). Universidad de Santiago de Compostela.
- Tacelosky, K. (2013). Community-based Service-Learning as a Way to Meet the Linguistic Needs of Transnational Students in Mexico. *Hispania*, 96 (2), 328-341.
- Zapata, G. (2011). The Effects of Community Service Learning Projects on L2 Learners' Cultural Understanding. *Hispania*, 94 (1), 86-102.

# ¿Cómo transformar ejercicios tradicionales de libros en experiencias comunicativas?

Por: Mag. Luis Diego Guillén Jiménez<sup>1</sup>, Instituto Tecnológico de Costa Rica

Recibido: 8 marzo, 2017.

Aprobado: 29 mayo, 2017.

## Resumen

Las perspectivas modernas en la enseñanza de segundas lenguas apuntan a un sistema en el que la comunicación es más importante que el conocimiento metalingüístico (Cirocki y Widodo, 2012). Por años, las investigaciones sobre los enfoques comunicativos han demostrado que una enseñanza basada en competencias y habilidades comunicativas es mucho más efectiva para la adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera en comparación con los métodos tradicionales (Nunan, 1989, 2004; Lee, 2000; Richards y Rodgers, 2001; Ellis, 2003; Hernández, 2006). A pesar de esto, muchos textos usados por los docentes ofrecen pocos ejercicios o prácticas con este enfoque. Esto obliga a los educadores a dedicar tiempo y esfuerzo en buscar o diseñar materiales alternativos al libro de texto, mientras este se desaprovecha. Este artículo propone un proceso creativo para adaptar los ejercicios de los libros de texto y transformarlos en tareas comunicativas (Ellis, 2009). Para ello, se parte de algunos principios del Aprendizaje por Tareas (Ellis, 2003; Willis & Willis, 2012) y se presenta un ejemplo concreto del método aplicado en un ejercicio tradicional. Dado que este es un ejercicio de creatividad (Xerri y Vassallo, 2016), no se pretende ofrecer tipologías de tareas, sino pasos en el proceso de transformación que surgen de la experiencia del autor y de los principios del enfoque de Aprendizaje por Tareas.

## Abstract

### How to transform traditional book exercises into communicative experiences?

Modern perspectives in second language teaching seek for a system in which communication is more important than metalinguistic knowledge (Cirocki & Widodo, 2012). Through years, research on communicative approaches had pointed out that teaching based on competencies and communicative skills is much more effective for second or foreign language acquisition than traditional methods (Nunan 1989, 2004; Lee, 2000; Richards & Rodgers, 2001; Ellis, 2003, Hernández, 2006). Despite this, many text books used by teachers offer few exercises and activities with this approach. This forces educators to spend time and effort in the search for or design of alternative materials to the textbook, while this is poorly used. This article puts forth a creative process to adapt textbook exercises into communicative tasks (Ellis, 2009). In order to do so, some Task Based principles (Ellis, 2003; Willis & Willis, 2012) are presented along with a concrete example of the method applied to a sample traditional exercise. Since this is a creative practice (Xerri & Vassallo, 2016), it is not the aim to present taxonomies of tasks, but the steps in the transformation process that come from the author's experience and the principles of Task Based Instruction.

Luis Diego Guillén Jiménez. ¿Cómo transformar ejercicios tradicionales de libros en experiencias comunicativas? *Revista Comunicación*. Año 38, volumen 26, número 1, enero - junio, 2017. Instituto Tecnológico de Costa Rica. ISSN: 0379-3974 / e-ISSN: 1659-3820.

### PALABRAS CLAVE:

Aprendizaje por tareas, enfoque comunicativo, aprendizaje de segunda lengua, lengua extranjera, metodología, creatividad.

### KEY WORDS:

Task based learning, communicative approach, second language learning, foreign language, methodology, creativity.

<sup>1</sup> Luis Diego Guillén es máster en Inglés para Propósitos Específicos, graduado de la Universidad de Costa Rica. Actualmente se desempeña como docente en el Instituto Tecnológico de Costa Rica. Contacto: lguillen@itcr.ac.cr.

## INTRODUCCIÓN

En el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras o segundas lenguas, los docentes están en permanente búsqueda de actividades que promuevan la comunicación, pues se ha demostrado que este tipo de interacciones en clase favorecen la adquisición de una lengua, a la vez que ayudan a mantener un buen ambiente para el aprendizaje (Robertson, 2014; Willis & Willis, 2012; Nunan, 1989, 2004; Lee, 2000; Richards y Rodgers, 2001; Ellis, 2003; Hernández, 2006). Esta tarea no es fácil de conseguir ya que los programas de estudio de muchas instituciones usualmente favorecen el uso de un libro como material didáctico, el cual, desafortunadamente, no siempre ofrece el tipo de ejercicio necesario para llevar a cabo estos actos comunicativos. Ante este problema, se suele argumentar que el libro es una guía y que el docente no debe basarse en él sino adaptar lo que le sirva y complementar con otros materiales y actividades. Esta respuesta no es muy satisfactoria dado el alto valor económico de los libros de texto. Además, la búsqueda de material extra o el diseño de materiales y actividades por parte del docente es demandante en tiempo y a veces dinero. Existe, sin embargo, otra opción: transformar los ejercicios tradicionales presentes en estos libros en actividades comunicativas, que cumplan más con los estándares de calidad modernos. Para ello, el presente artículo propone un método de creación de actividades comunicativas que parte de los ejercicios tradicionales de los libros de texto. En una primera instancia, se ofrece el marco teórico del enfoque de Aprendizaje por Tareas (APT) ya que, pesar de estar en una época postmétodo (Cirocki y Widodo, 2012), el APT se mantiene como una de las formas más recomendadas por los expertos (Hernández, 2006) para organizar y guiar las clases. Su principal característica es el concepto de tarea el cual será definido en la primera parte de este artículo. Luego, se presenta una revisión de los tipos de tareas de acuerdo con las diferentes perspectivas dadas por los autores más consolidados en el tema. Una vez claros estos conceptos, se ofrece, mediante el análisis de un ejercicio tradicional, la metodología de pasos para la transformación de ejercicios en tareas. Se da énfasis en el hecho de que no es una receta de cómo se debe hacer, sino unos pasos que surgen desde la experiencia del autor y los principios del APT; se ofrecen como punto de par-

tida para una mayor discusión del tema. Por último, se reproducen un listado de criterios para evaluar la calidad de las tareas diseñadas.

### ¿QUÉ ES UNA TAREA?

Dentro del aprendizaje de una segunda lengua, el TBI (Task-Based Instruction, por sus siglas en inglés) o APT en español, surge como un enfoque comunicativo que hace uso del concepto de tarea (*task*) como medio idóneo para facilitar la adquisición de una segunda lengua. Si bien es cierto, este enfoque ha sido utilizado en la enseñanza del español (véase por ejemplo, Martín, 2009; Zanón, 1995; Lázaro, 1999; Fernández y Navarro, 2010), su mayor desarrollo y estudio se ha dado en la enseñanza del inglés (Ellis, 2003; Lee, 2000; Nunan, 1989, 2004 y Willis & Willis, 2012), además de innumerables publicaciones de estudios realizados alrededor del mundo).

El concepto de tarea ha tenido diversas definiciones según la perspectiva de cada autor. Así por ejemplo, una de las más recientes la encontramos en Fernández y Navarro (2010) que las define como:

Actividades concretas, reales o verosímiles, acciones de la vida cotidiana –no sólo académicas–, de interés para los alumnos, que se realizan en clase, o desde la clase, y que como ejes de la unidad didáctica, dinamizan los procesos de comunicación y de aprendizaje y llevan a aprender todo lo necesario para poder realizarlas en la nueva lengua (p. 7).

Por su parte, Nunan (1989) posee una de las definiciones clásicas en la que una tarea es:

...una pieza del trabajo en clase que involucra a los alumnos en comprender, manipular, producir o interactuar en la lengua meta mientras que su atención está enfocada en movilizar su conocimiento gramatical con el fin de expresar significado, y en el que la atención está en expresar significado más que en manipular la forma. La tarea debe además tener un sentido de completud, ser capaz de mantenerse como un acto comunicativo en sí mismo con un principio un medio y un final (p. 10).

Aparte de las leves diferencias en las definiciones, pues la primera abarca desde la tarea en clase como



Fotografía de Leonardo Corrales N.

un ente dinamizador de los procesos comunicativos y, por tanto, del aprendizaje de una lengua, hasta su inserción como eje de unidad temática; mientras la segunda definición se enfoca más en la idea de una tarea como un acto comunicativo específico con una estructura clara enfocada en el contenido y no en la forma. De esta manera se puede asegurar que existe “un entendimiento esencial de que una tarea es una actividad u objetivo que es llevado a cabo por medio del lenguaje.” (Richards y Rodgers, 2001, p. 224). Así pues, una tarea se basa en el contenido y utiliza el lenguaje como medio para la comunicación. Por su parte, se suele entender que un ejercicio se enfoca en la forma y no necesariamente sirve para un acto comunicativo sino para la consolidación de algún tipo de conocimiento lingüístico, llámese gramática, léxico, sintaxis, etc. (Robertson, 2014; Willis & Willis, 2012, Martín, 2009; Hernández, 2006; Nunan, 2004; Ellis, 2003; Lee, 2000 y Zanón, 1995).

Para los propósitos del presente trabajo es importante resaltar la diferencia entre ejercicios y tareas. Para esto, Nunan (2004) propone prestar atención a los resultados esperados. Por un lado, un ejercicio busca responder a la pregunta: “¿Usó el alumno el lenguaje de manera correcta?”. Por el otro, una tarea responde a la pregunta: “¿Pudo el alumno seleccionar el tipo de ropa adecuada de acuerdo al reporte del clima?” (p. 23). Como se ve, estas preguntas responden a ese contraste entre forma y contenido. Así pues, un ejercicio tiene un límite lingüístico dentro del contexto del aula o del libro de texto mientras que una tarea está más en contacto con la realidad cotidiana y no se limita al aula, aunque se lleve a cabo allí. Un alumno no va a realizar ejercicios de pareo sobre el presente perfecto como parte de su cotidianidad, en su trabajo o con sus amigos, pero es claro que necesitará llevar a cabo interacciones como la del ejemplo dado por Nunan (2004). Además, un ejercicio no pasa de ser una práctica puntual que a veces cae en la repetición, por ejemplo: respuesta múltiple, completar espacios, reordenar oraciones, entre otros; a diferencia de una tarea que implica creatividad y negociación, por ejemplo: actividades de vacío de información.

Vale destacar en este punto, ya que usualmente es motivo de confusión, que el APT no descuida los aspectos formales o la corrección a la hora del acto

comunicativo, sino que los ubica en momentos que no interrumpen dicho proceso (sobre los malos entendidos del enfoque véase: Ellis, 2009).

### TIPOS DE TAREAS

Una vez clara la diferencia entre una tarea y un ejercicio, es importante revisar las tipologías, características y ejemplos de las tareas. Nunan (2004) distingue dos tipos de tareas. Aquellas que se dan en el mundo real (*real-world or target tasks*) que son actividades realizadas fuera del aula como parte de nuestro día a día, y las tareas pedagógicas, que se dan en el contexto educativo. Estas últimas a su vez se dividen en dos tipos: tareas de ensayo y tareas de activación. Las tareas de ensayo emulan directamente el mundo real. Por ejemplo, en nuestra cotidianidad enviamos correos electrónicos, hacemos llamadas, preparamos reportes, vemos las noticias, etc. Este tipo de tareas pueden ser reproducidas en el aula sin mayores problemas. En cuanto a las tareas de activación son aquellas que no esperaríamos en una situación de la vida real pero que activan habilidades comunicativas transferibles a situaciones reales. Por ejemplo, es muy poco probable que un alumno deba resolver alguna escena de un crimen o dar una conferencia sobre el cambio climático en un foro mundial (a menos que sean detectives o especialistas en el área, claro está). Sin embargo, este tipo de actividades les permite practicar, de manera amena, habilidades comunicativas requeridas con frecuencia: describir un lugar, persona o situación y dar su opinión de manera estructurada e informada sobre diversos temas.

Al revisar lo escrito sobre el APT, hay una variedad de tipologías de las tareas, muchas de las cuales son referencias a trabajos seminales. Richard y Rodgers (2001) explican que “hay muchas descripciones en competencia de tipos básico de tareas en APT y de actividades de clase apropiadas” (p. 233). Estos autores rescatan los trabajos de Pica, Kanagy y Falodun (1993) y Willis (1996) por ser los más ampliamente reproducidos y funcionales.

Pica, Kanagy y Falodun (1993) propusieron una clasificación basada en el tipo de interacción que ocurre mientras se realiza la actividad. En ese sentido, hay tareas de: rompecabezas, vacío de información, problema-solución, toma de decisiones e intercambio de opinión. De manera similar, Willis (1996)

planteó una de las más populares y reproducidas. En esta, se habla de seis etiquetas para las tareas entendidas como actividades realizadas por los alumnos: listado, ordenamiento y escogencia, comparación, resolución de problemas, compartir experiencias personales y tareas creativas. Esta última incluye actividades artísticas o las que requieran un proceso creativo de algún tipo.

Por su parte, Ellis (2003) propone ver dos tipos básicos de tareas dependientes del manejo del lenguaje: las tareas desenfocadas donde los alumnos no deben usar un tipo determinado de lenguaje; y las tareas enfocadas, que pretenden inducir a los alumnos a usar un aspecto determinado del lenguaje estudiado.

Finalmente, Nunan (2004) propone tres tipos básicos de tareas que parten del concepto de “gap” o vacío. Estas serían:

1. vacío de información,
2. vacío de razonamiento,
3. vacío de opinión.

La palabra “vacío” se emplea pues se entiende que la comunicación es un tipo de negociación de significados en la cual un participante tiene la información, razonamiento u opinión que el otro requiere y por tanto, se da el acto comunicativo para llenar ese vacío. Todas estas descripciones responden simplemente a la variedad de enfoques para analizar cualidades o características de las tareas o de la acción en que se involucra al alumno como medio para adquirir un lenguaje. Es importante considerarlas como guías a la hora de diseñar una tarea ya que algunas de ellas categorizan mientras otras diversifican las posibilidades. Sin embargo, en sí mismas no son tareas, y entender estas descripciones no es suficiente para poder diseñar una tarea a partir de los ejercicios de un libro de texto. Para ello, es esencial tener un proceso de diseño, explicado en la siguiente sección.

### DISEÑO DE UNA TAREA

Al proponer cómo diseñar tareas, no es suficiente con listar posibles actividades (Fernández y Navarro, 2010) pues esto no ayuda al proceso creativo ni de adaptación que los docentes deben llevar a cabo. En otras palabras, se cae en el riesgo de que los educadores plagien las tareas propuestas sin tener presente sus contextos y sus objetivos. Asimismo, las diversas

tipologías mencionadas no son en sí mismas ejemplos de tareas, sino de los procesos de comunicación que diversas tareas pueden o deben llevar a cabo. En vez de eso, y como parte del movimiento post-método (Cirocki y Widodo, 2012), es importante estimular algún proceso creativo (Xerri y Vassallo, 2016) que le permita a los docentes, desde su contexto, estructurar tareas acordes con las necesidades de sus alumnos, su nivel, sus intereses, los objetivos del currículo y del material usado.

Por ello, lejos de ofrecer un listado de actividades por hacer, se plantea a continuación un proceso de creación de tareas que dé las pautas y marque los límites deseables de una tarea, sin ofrecer una “receta”. Dado que la mayoría de los profesores usan libros de texto llenos de ejercicios, la propuesta parte de transformar esos ejercicios en tareas comunicativas. Es importante recalcar que no es aconsejable transformar todos los ejercicios de un libro de texto a tareas comunicativas, ya que los ejercicios tienen su validez como refuerzo y consolidación de conocimientos lingüísticos sin los cuales la comunicación perdería asertividad (Robertson, 2014). No obstante, partir de los ejercicios en un libro de texto es una forma simple de crear tareas con un uso creativo de los recursos que se tienen a mano en los contextos educativos particulares.

Para el proceso creativo se plantean cinco pasos con sus respectivas preguntas guía. Dichos pasos fueron concebidos a través de la experiencia personal del autor y se basan en la teoría propuesta por Ellis (2003) quien establece un marco de características a tomar en cuenta cuando se crea una tarea. El primer paso es establecer el objetivo que les indica a los alumnos qué hacer y cuándo finalizó la tarea. Debe además ser un objetivo comunicativo y no lingüístico. El segundo paso es el “input” o la información necesaria para entender lo que debe hacer: esto se refiere a los ejemplos o ideas ofrecidas a los alumnos como modelos o como aspectos contextualizadores que les permitan entender el marco en el cual se realiza la comunicación. El tercer paso es señalar las condiciones, y esto responde a la pregunta de cómo se presenta la información. El cuarto es el proceso o reglas de cómo desarrollar la actividad. Y por último los resultados esperables (producto o proceso): comprar algo, llegar a un acuerdo, levantar una lista, etc.

Para que los pasos de creación de tareas sean fáciles de entender, se presenta en la figura 1 un ejemplo de ejercicio tradicional de libro el cual servirá de guía para ilustrar el proceso de análisis.

La Figura 1 presenta un ejercicio no comunicativo en el que se le pide a los alumnos escribir oraciones del estilo “me gusta el inglés porque escucho canciones” como se muestra en el ejemplo del dibujo que ilustra una pequeña conversación. Se pide a los alumnos que hagan uso de la lista de actividades, además de un recuadro con las conjugaciones del verbo hacer, que pueden servir de guía para conjugar los verbos en la lista. Como vemos, este tipo de ejercicio está enfocado en las conjugaciones y posiblemente en el tipo de estructura usando el conector “porque” o la pregunta “por qué” además del vocabulario de actividades relacionadas con actividades escolares. A continuación se explican los pasos del proceso creativo a partir de este ejemplo de ejercicio los cuales son presentados con sus respectivas preguntas guía en la Tabla 1.

Paso 1. *Analizar el input*. Este primer paso implica observar el material por el libro para determinar el objetivo del ejercicio (Ellis, 2003) así como el *input* dado al alumno para completar el ejercicio (v.g. el tema, la situación, el ejemplo, el contexto, etc.). Las instrucciones mismas del ejercicio son un punto de partida para revisar si existen textos o ejemplos del tipo de actividad por realizar. En el caso del ejemplo, el objetivo principal es expresar nuestros gustos. Para ello se hace uso del tema de las asignaturas académicas, pero lo que se le pide hacer al alumno es simplemente escribir oraciones. Este tipo de actividad no está vinculada con la vida real dado que podemos preguntarnos: ¿para qué voy a expresar mis gustos? ¿Por qué de manera escrita? ¿Quién los puede leer? Estas preguntas tienen muchas posibles respuestas, pero no están dadas en ninguna parte del ejercicio. Por ahora, nos conformamos en ver que el *input* ofrecido al alumno son dos modelos de lenguaje en uso, uno de pregunta: “¿Por qué te gusta el inglés?” y el otro da una respuesta con justificación: “Me gusta el inglés porque escucho canciones”. Además de eso, está la lista de otras actividades académicas, con lo cual podemos decir que existe un *input* básico pero suficiente para poder desarrollar una tarea. En cuanto a si es o no atractivo para los alumnos, depende de

el grupo y del conocimiento que el docente tenga del mismo. Por tanto, este ejercicio tiene un objetivo lingüístico y el suficiente *input* para que los alumnos lo desarrollen. Dados los conceptos de tarea de ensayo o de activación de Nunan (2004) y el objetivo como lo establece Ellis (2003), es necesario hacer una conexión entre este tipo de uso del lenguaje y un contexto de la vida real, lo cual se realiza en el siguiente paso.

Paso 2. *Pensar en un contexto de la vida real.* Para que una tarea sea efectiva, es importante su vinculación con la vida real. Sabemos que el objetivo lingüístico es hacer uso correcto del vocabulario y las estructuras; entonces se le pide al alumno puntualmente escribir sobre sus gustos académicos. Retomando la pregunta: “¿Para qué voy a expresar mis gustos?”, queda claro que es muy común tener que expresar nuestros gustos en diversas actividades sociales (e.g. conversaciones con amigos, perfiles de redes sociales, cuestionarios de personalidad de revistas, relaciones amorosas, etc.). La forma para expresar este tipo de conceptos aplica fácilmente para un medio oral o escrito, por lo que podemos decidir.

Sin embargo, no es solo el hecho de que se pueda dar en la vida real, sino en detectar cuál es el objetivo comunicativo de hacerlo en cada una de esos contextos. Por ejemplo, si es una conversación con amigos o una red social, mi objetivo probablemen-

te es encontrar puntos de vista similares o diversos sobre alguna de estas actividades e incrementar mi número de amigos o participar en diversos clubes o grupos en línea. Por otra parte, un cuestionario de personalidad de revista es algo que las personas pueden hacer en la cotidianidad, pero también puede darse de una forma más rigurosa y seria, por ejemplo, como una guía vocacional para vislumbrar futuros trabajos. En cualquier caso, no basta con decirle a los alumnos: “escribe tus gustos como si lo hicieras en una red social” sino que se le debe dar un objetivo, por ejemplo, “Escribe tus gustos y luego busca a quienes tienen tus mismos gustos” (tarea enfocada, Ellis, 2003) o mejor aún “una vez que escribas lo que te gusta y lo que no, decide con tu compañero cuál de esas actividades pueden realizar juntos durante la semana” (tarea desenfocada, Ellis, 2003).

Así, un simple listado de actividades educativas se convierte en un proceso de socialización que le da más sentido al acto por realizar. Parte de dar un contexto claro, radica en dar roles específicos para los alumnos. Si tomamos por ejemplo el caso de una relación amorosa, podemos decirles: “estás buscando pareja, encuentra a alguien que tenga tus mismos gustos, luego decide si puede o no ser tu futura pareja”. Así queda implícito el rol de cada estudiante a la vez que se les da un objetivo claro y auténtico.

Figura 1. Ejemplo de un ejercicio tradicional de libro de texto para enseñanza del español.

Instrucciones: Escribe en tu cuaderno por qué te gustan o no te gustan las asignaturas. Aquí tienes una lista de actividades que normalmente haces en clase y que pueden servirte.

Leer textos		Practicar deporte		
Hablar		Escuchar canciones		
Responder preguntas		Recitar poesía		
Dibujar mapas		Completar frases		
Escribir textos		Hacer cálculos		
Aprender reglas		Hacer ejercicios		
Hacer experimentos		Ver videos		
Estudiar fenómenos naturales		Describir paisajes		
Hacer pruebas		Conjugar verbos		
Copiar apuntes.				

Adaptado de Vera & Salamone (2007).

Determinar si se utiliza una tarea de ensayo (uso de redes sociales) o de activación (test vocacional, asumiendo que los alumnos no realizan este tipo de test) puede ayudarnos a darles variedad a las tareas escogidas haciendo que algunas estén más centradas en la realidad, mientras otras estimulen la parte lúdica. Cada una de los posibles contextos y objetivos trae no solo el uso del lenguaje meta, sino que ofrece pequeñas variaciones. Por ejemplo, no es el mismo tipo de registro en cada caso. Esto es una de las características del uso de un aprendizaje por tareas: la amplitud de posibilidades de uso de lenguaje que se da. Por este motivo, se debe hacer un análisis de los tipos de lenguaje que entran en juego en el proceso de realizar la tarea.

Paso 3. *Lenguaje en la situación* y Paso 4. *Lenguaje en clase (para negociar)*. Hay que tener en cuenta la existencia de dos tipos de lenguaje que los alumnos necesitan para llevar a cabo la tarea. Uno es el lenguaje de la situación, el requerido para llevar a cabo el objetivo comunicativo en la vida real y el otro, el lenguaje en clase: todos los pequeños intercambios comunicativos que no están relacionados con la situación de la vida real pero que se necesitan para, por ejemplo, hacer consultas al docente u organizar la actividad. De esta forma, el lenguaje de la situación en el ejercicio de ejemplo pueden ser dos evidentes: a) la formación de preguntas y respuestas con “por qué” y “porque” y b) la conjugación de los verbos según el paradigma.

No obstante, este no es el único lenguaje meta posible. A pesar de que una tarea puede ser enfocada o desenfocada (Ellis, 2003), es muy común que las necesidades lingüísticas de los alumnos sobrepasen los límites planteados. Si vemos el ejercicio de ejemplo, puede que los alumnos tengan dudas en el manejo de las tildes o en la pronunciación de segmentos o supra segmentos. Además, cabe la posibilidad de que el alumno haga uso de otras estructuras más allá de las esperadas del estilo “a mí me gusta describir paisajes en clase”, en donde no se da la conjugación del verbo “describir” como está planteado en el ejercicio. Estar un paso delante de este tipo de situaciones le permite al docente responder con mayor eficacia las dudas que puedan surgir. Por lo demás, en el enfoque por tareas, este tipo de uso se considera beneficioso para el alumno, pues estimula un uso del

lenguaje y un proceso de adquisición más natural, dirigido por sus aptitudes y necesidades y no por un objetivo lingüístico inmutable.

Por su parte, el lenguaje en clase es aquel que el alumno va a utilizar para llevar a cabo la tarea en clase. Ya sea en la interacción con el docente o entre compañeros, el alumno puede necesitar una aclaración de las instrucciones o preguntas puntuales sobre el manejo de la clase, la actividad o el sentido de lo que hace. En nuestro ejemplo, se pueden esperar negociaciones del tipo: “yo hago esta parte primero y tú la otra” o “habla más duro que no te entiendo”. También existen frases útiles para favorecer la autorregulación de su aprendizaje como: “creo que ese no se conjuga así” o “¿estás seguro de la pronunciación?”. Hobbs (2012) llevó a cabo un interesante estudio con hablantes nativos del inglés a quienes les pidió realizar tareas diseñadas para alumnos de inglés como lengua extranjera con el fin de examinar el tipo de lenguaje que estos usan y levantar un mini corpus. A la fecha, el autor no tiene noticia de algún trabajo de este estilo en español, por lo que se recomienda hacerlo.

Paso 5. *Resultado esperado*. De la mano con el objetivo, una tarea debe ser clara en cuanto al tipo de resultado esperado. Una vez más, la pregunta no es si el alumno tuvo o no errores de tipo lingüístico (es esperable y deseable que los tengan) sino sobre si consiguió completar la tarea. Tanto el docente como los alumnos deben tener claro cuándo se ha terminado el acto comunicativo (resultado) y la forma que este debe tomar ya sea escrito u oral (proceso). Para ello es primordial la escogencia del verbo en las instrucciones. Por ejemplo, se le pide a un grupo de estudiantes simplemente: “discutan sobre sus gustos”, ellos no tendrán claro qué tanto deben discutir, ni sabrán cuándo pueden o no dejar de discutir. Los participantes pueden caer en apatía pues sin un propósito para conversar o escribir, estos actos carecen de valor. En vez de eso, es preferible pedirles llegar a una decisión o concretar alguna idea, por ejemplo: “escucha las ideas de tus compañeros y escoge con quien compartes más gustos”, o “crea un club con las personas que tienes al lado, escoge las actividades que van a realizar en ese club de acuerdo con los gustos de cada quien”. En este sentido, se da por hecho la discusión hecha por los alumnos, pero su

objetivo está más allá de usar palabras y transmitir ideas al pedirles que tomen una decisión. Además, se da una razón para la escucha atenta de las ideas de los compañeros. Otros verbos que son útiles pueden ser: “persuada”, “convenza”, “seleccione”, pero uno de los que se adapta más fácilmente a casi cualquier contexto es “decida”. La escogencia del tipo de verbo para el objetivo responde con claridad a la vida real, que se reflejan en los tipos de tareas dados por Pica, Kanagy y Falodun (1993) y Willis (1996).

En otro tipo de actividad, por ejemplo en presentaciones orales, se les puede pedir a la audiencia que tome notas o haga preguntas con el

fin de garantizar su atención. Este tipo de resultados esperados, reflejados en los verbos del objetivo, van de la mano con el contexto, la situación y los participantes que se hayan definido anteriormente y, sobretodo, con los resultados obtenidos de la misma actividad comunicativa pero en la vida real. Cuando estos resultados estén claros, la evaluación de la actividad estará clara, ya que esta consistirá en primera instancia si se logró o no terminar con la tarea propuesta y, en términos lingüísticos, la medida en que el uso del lenguaje facilitó o no la tarea. La evaluación se convierte en una retroalimentación en la cual la corrección iría en el sentido “es más



Fotografía de Leonardo Corrales N.

efectivo si lo haces de esta forma” y no en el de uso “correcto” o “incorrecto” del lenguaje.

**Tabla 1**

**Proceso creativo para transformar ejercicios en tareas comunicativas**

Pasos	Preguntas guía
Analizar el <i>input</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué nos ofrece el ejercicio?</li> <li>• ¿Es suficiente el <i>input</i> ofrecido en el libro o debo desarrollar uno?</li> <li>• ¿Cuál es el objetivo lingüístico?</li> <li>• ¿Qué uso del lenguaje ofrece? ¿Es oral, escrito, escucha o lectura?</li> <li>• ¿Será atractivo para los alumnos?</li> <li>• ¿En qué situaciones de la vida real se da ese tipo de uso del lenguaje?</li> </ul>
Pensar en un contexto de la vida real	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cuál sería el objetivo comunicativo ligado a la vida real?</li> <li>• ¿Cuáles serían los sujetos involucrados?</li> <li>• ¿Es adecuado al nivel de los alumnos o a los objetivos curriculares?</li> <li>• ¿Sería una tarea de ensayo o activación?</li> <li>• ¿Qué tipo de lenguaje necesitan para el acto comunicativo propuesto?</li> </ul>
Lenguaje en la situación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vocabulario</li> <li>- Sintaxis, gramática</li> <li>- Pronunciación</li> <li>• ¿Es enfocado o desenfocado?</li> </ul>
Lenguaje en clase (para negociar)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Si quiero que mis alumnos lleven a cabo esa actividad, ¿qué lenguaje requerirán en el aula?</li> <li>• ¿Cómo lo harían los hablantes nativos?</li> <li>• ¿Cómo saben los alumnos si terminaron la actividad?</li> </ul>
Resultado esperado	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Nos interesa el proceso o el producto?</li> <li>• ¿Qué formas tengo para evaluar los resultados?</li> <li>• ¿Es oral, escrito, escucha o lectura?</li> </ul>
Pasos para transformar ejercicios y sus correspondientes preguntas guía (Elaboración propia).	

**CRITERIOS PARA EL ÉXITO DE UNA ACTIVIDAD COMUNICATIVA**

Muchos son los criterios dados por distintos autores para determinar la efectividad de una tarea (Ellis, 2003; Hernández, 2006; Cirocki y Widodo, 2012). La tabla 2 ofrece un condesado de algunos de estos criterios los cuales, una vez terminado el diseño

de la tarea, pueden servir de guía para determinar la eficacia de lo creado. No son todos los criterios son posibles, ya que mucho de eso depende del contexto sociocultural así como de las particularidades de los grupos, docentes y alumnos. Sin embargo, se ofrece como guía y se recomienda a los docentes acrecentar la lista y discutir con pares la pertinencia de los nuevos criterios. Para ello, existe un criterio general (Ellis, 2003) que es el que puede guiar este proceso: una tarea es exitosa si resulta en una comunicación enfocada en el contenido. Puede no serlo si resulta en un despliegue de conocimiento lingüístico por parte del alumno.

Esta consideración final sobre los criterios debe estar siempre presente si se quiere hacer uso de tareas en clase, y sobre todo, si se quiere diseñar tareas a partir de los ejercicios.

**Tabla 2**

**Criterios para evaluar la efectividad de una tarea**

Criterios
1 La actividad resulta en una comunicación centrada en el contenido.
2 La actividad es auténtica (el lenguaje usado corresponde a una conducta comunicativa del mundo real).
3 La actividad es observable y puede ser juzgada en términos de su contenido.
4 Lo realizado por los alumnos refleja las intenciones del instructor.
5 El tiempo dado es suficiente para llevar a cabo la actividad.
6 Los materiales ( <i>input</i> ) son adecuados o suficientes para que el alumno lleve a cabo la tarea solicitada. Existe una relación clara entre el <i>input</i> y lo que se espera del alumno.
7 La actividad se enfoca en una habilidad (oral, escucha, escrita, lectura) o en la unión de estas.
8 Existe un proceso cognitivo como clasificar, razonar, enlistar, seleccionar, etc.
9 La actividad puede ser fácilmente evaluable.
10 Los estudiantes están motivados.

Los criterios son un condesado tomado principalmente de Ellis, 2003 y Hernández, 2006.

## CONCLUSIONES

El aprendizaje por tareas es un enfoque comunicativo que plantea una filosofía del aprendizaje así como una metodología y estructuración de la clase basada en el concepto de tarea. En este trabajo se presentó una forma de usar los principios de ese enfoque para transformar ejercicios tradicionales en tareas comunicativas. El propósito de dicha transformación es ofrecer a los docentes una herramienta metodológica en forma de *pasos* que les permita hacer un uso creativo de algunos de los ejercicios tradicionales para darle variedad y mayor efectividad a los procesos de adquisición de una lengua. Lo más importante de este proceso es no olvidar que, dentro de un enfoque comunicativo, prima el contenido y el propósito de la comunicación, para lo cual la forma, ya sea gramática, vocabulario etc., ayudan a la vez que son adquiridos de manera natural. No se pretende desvirtuar la importancia de los ejercicios enfocados en la forma ya que estos son necesarios como proceso de consolidación del aprendizaje, pero sí se quiere ayudar a los docentes a hacer un uso más variado y creativo de los materiales didácticos con los que cuentan.

## REFERENCIAS:

- Cirocki, A. y Widodo, H. (2012). *Innovation and Creativity in ELT Methodology*. New York: Nova Science Publishers, Inc.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. New York, NY: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2009). Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*. 19(3), 221- 246.
- Fernández López, S. y Navarro Blanco, A. (2010) Enfoque por tareas: propuesta didáctica. En Lluch A. (Coordinador), 2010, *Colección complementos serie didáctica*. Brasilia DF: Secretaría general técnica, Editorial.
- Hernández, A. (2006). Characteristics of successful tasks which promote oral communication. *Comunicación*, 15(1), 46-56.
- Hobbs, J. (2012). Task structure and patterns of interaction. What can we learn from observing native speakers performing tasks? En Coombe, C. y Shehadeh, A. (2012). *Task-based Language Teaching in Foreign Language Contexts: Research and Implementation*. Philadelphia: John Benjamins Publishing, 109-136.
- Lázaro, O. (1999). La enseñanza mediante tareas. *A cien años del 98 lengua española, literatura y traducción: actas del XXXIII Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español / Manuel Ramiro Valderrama (aut.)*, 1999, 295-310.
- Lee, J. (2000). *Tasks and communicating in language classroom*. Mexico City: McGraw-Hill companies.
- Martín, E. (2009). El enfoque por tareas y la didáctica en lengua inglesa en el nuevo Grado de Magisterio. *Didáctica. Lengua y Literatura* (21), 255-279.
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pica, T., Kanagy, R. y Falodun, J. (1993). *Choosing and using communicative tasks for second language*. England: MM.
- Richards, J.C. y Rodgers, T.S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Robertson, M. (2014). Task-Based Language Teaching and Expansive Learning Theory. *TESL CANADA JOURNAL* (31), 187-198.
- Rodríguez-Bonces M. & Rodríguez-Bonces J. (2010) Task-Based Language Learning: Old Approach, New Style. A New Lesson to Learn. *PROFILE*, (12), 165-178.
- Vera, A. & Salamone, R. (2007). *Paso a Paso*. Brugherio: Modern Publishing House.
- Willis, J. (1996). *A framework for Task-Based learning*. Addison Wesley Longman Lt
- Willis, D., & Willis, J. (2012). *Doing task-based teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Xerri, D. y Vassallo, O. (2016). Creativity in ELT: an introduction. En Xerri, D y Vassallo, O. (ed.). (2016). *Creativity in English Language Teaching*. ELT Council, 1-8.
- Zanón, J. (1995). La enseñanza de las lenguas extranjeras mediante tareas. *Signos. Teoría y práctica de la educación* (14), 52-67.

# Formación de docentes para la creación de cursos virtuales en la enseñanza del español como segunda lengua

Por: Magíster María Gabriela Amador Solano<sup>1</sup>, Instituto Tecnológico de Costa Rica, y Máster Julia Espinoza-Guzmán<sup>2</sup>, Instituto Tecnológico de Costa Rica

Recibido: 20 de marzo de 2017

Aprobado: 29 de mayo de 2017

## Resumen

Con el fin de aprovechar el potencial ofrecido por las TIC en la educación, es necesario crear propuestas de cursos virtuales que permitan ampliar la oferta educativa en las instituciones de educación superior, lo cual representa una ventaja competitiva para las universidades. De esta idea, se diseñó la investigación sobre un programa para formar profesores en la creación de cursos virtuales, en el área específica de enseñanza del Español como Segunda Lengua. La investigación es cualitativa. El objetivo es proponer un plan de formación docente para la creación de cursos virtuales, en la enseñanza del español como segunda lengua, a partir de criterios pedagógicos establecidos por expertos. Para ello, se tomaron en cuenta los siguientes criterios: el diseño instruccional basado en el contexto y en la necesidad de capacitación, las estrategias de aprendizaje y evaluación, la creación de rúbricas y la confección de material didáctico. El estudio se llevó a cabo con docentes del programa Técnico en la Enseñanza del Español como Segunda Lengua, del Instituto Tecnológico de Costa Rica, quienes previo a la capacitación, no tenían ninguna formación virtual. Entre los resultados de este proyecto, cada docente logró crear su diseño para un curso virtual a futuro, a partir de los criterios anteriormente mencionados.

## Abstract

### Education of teachers in order to create virtual courses for Spanish as a Second language

In order to take advantage of the potential of ITs in education, it is necessary to create proposals of virtual courses which allow a wider variety of educational opportunities in higher education institutions, which is advantageous for universities. Departing from this idea, an investigation project was designed regarding a program to prepare teachers for the creation of virtual courses, specifically for Spanish as a Second Language. The research is qualitative. The objective is to propose a plan to prepare teachers in the creation of virtual courses for Spanish as a Second Language departing from the pedagogical principles posed by experts. In order to do so, the following criteria were taken into account: the instructional design based on context and the need for training, the learning strategies and evaluation, the creation of rubrics and the design of teaching materials. The research was carried out by teachers of an undergraduate program of Teaching of Spanish as a Second Language at Costa Rica Institute of technology, who prior to the research had no or very little background on virtual courses. Among the results of the study, each teacher was able to create the design of a potential virtual course, based on the criteria mentioned above.

María Gabriela Amador Solano y Julia Espinoza-Guzmán. Formación de docentes para la creación de cursos virtuales en la enseñanza del español como segunda lengua. *Revista Comunicación*. Año 38, volumen 26, número 1, enero - junio, 2017. Instituto Tecnológico de Costa Rica. ISSN: 0379-3974 / e-ISSN: 1659-3820.

## PALABRAS CLAVE:

formación docente, tic, español como segunda lengua, cursos virtuales, criterios pedagógicos, técnico en la enseñanza del español.

## KEY WORDS:

teaching of teachers, IT, Spanish as second language, pedagogical criteria, undergraduate program in the teaching of Spanish.

1 María Gabriela Amador se desempeña como docente e investigadora de la Escuela Ciencias del Lenguaje, del Instituto Tecnológico de Costa Rica. Es graduada de Magíster en Español como Segunda Lengua, de la Universidad de Costa Rica y actualmente es estudiante del Doctorado en Filosofía y Letras con énfasis en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas, de la Universidad de Alicante, España. Contacto: gamador@itcr.ac.cr

2 Julia Espinoza labora como profesora e investigadora de las carreras de Ingeniería en Computación y Administración de Tecnologías de Información, en el Instituto Tecnológico de Costa Rica. Su formación incluye una maestría en Tecnología Educativa con énfasis en procesos (Universidad de Estudios Superiores de Monterrey, México) otra maestría en Diseño, Gestión y Dirección de Proyectos (Universidad Politécnica de Cataluña, España), una licenciatura en Ciencias de la Educación con Énfasis en Docencia (Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica) y una Ingeniería en Computación Administrativa (Instituto Tecnológico de Costa Rica). Contacto: juliaespinoza@itcr.ac.cr

## INTRODUCCIÓN

Vivimos en una era de enormes posibilidades para incluir las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en el ámbito educativo. Esa realidad digital en que estamos inmersos es un reto para la institución, el docente y para el alumno. Con el fin de aprovechar el potencial ofrecido por las TIC en la educación, es necesario plantear propuestas de cursos virtuales que permitan ampliar la oferta educativa en las instituciones de educación superior, lo cual es una ventaja competitiva para las universidades (Savic, Stankovic y Janackovic, 2012).

El tema de cursos virtuales cobra importancia en el contexto de las universidades costarricenses, ya que la Oficina de Planificación de la Educación Superior en el Plan Nacional de la Educación Superior Universitaria Estatal 2011-2015 (CONARE, 2011) especifica un conjunto de ejes, objetivos y acciones acerca del uso de las TIC en relación con las modalidades de enseñanza universitaria a distancia, virtual y bimodal. Dicho Plan propone una creciente necesidad de investigación en el campo de la educación virtual que permita darle sostenibilidad y credibilidad a su implementación. Por su parte, el Instituto Tecnológico de Costa Rica (ITCR) en su Plan Estratégico 2011-2015, establece en uno de los objetivos estratégicos "Fortalecer la incorporación de las tecnologías de información y comunicación en el mejoramiento del quehacer académico y de apoyo a la academia." (2012, p. 14).

Para cumplir con estos propósitos, es evidente la necesidad de capacitar a los docentes para la inclusión de actividades con el uso de la tecnología en sus planes didácticos, cursos bimodales, programas virtuales o a distancia. Asimismo, se trata de que el docente comprenda la diferencia que existe al dar seguimiento virtual a cada uno de sus estudiantes para verificar las habilidades que van adquiriendo lo cual es muy distinto a dejar material "colgado" en la plataforma para que los alumnos lo lean cuando deseen, sin ninguna supervisión del caso.

Por tal motivo, para asegurarse una formación de calidad en el diseño de programas de formación para docentes es necesario aplicar criterios pedagógicos que incluyan la tecnología educativa en el diseño de cursos virtuales para la enseñanza de una segunda lengua. En este contexto se realizó la in-

vestigación. Se crearon diversos módulos para que el educador fuera aprendiendo a realizar su propia propuesta virtual, a partir de un diseño instruccional basado en el contexto y en la necesidad de capacitación, la creación de rúbricas, la confección de material didáctico y el perfil de salida del público meta.

## NECESIDAD DE CURSOS VIRTUALES DE CALIDAD

A nivel mundial se han desarrollado varias propuestas con respecto a los criterios de calidad de cursos virtuales. De hecho, en la literatura se proponen factores críticos que inciden en la calidad de un curso que utilice las TIC. Estos factores pueden ser visualizados desde diversas perspectivas, por ejemplo, desde el punto de vista de los actores involucrados, de las acciones pedagógicas, de los contenidos, de los procesos y acciones institucionales o de la plataforma tecnológica (Área, San Nicolás y Fariña, 2010; Cabero, 2006; Clark y James, 2012; García-Aretio, 2009; González y Farnóz, 2009; Imbernón, Silva y Guzmán, 2011; Ortega, 2007; Ortega y García, 2002; Sae-Khow, 2014; Salinas, Pérez y De Benito, 2008; Sarsa y Soler, 2012).

Un caso concreto, es la tesis presentada por Rico (2012) que plantea la revisión sistemática y continua de los procesos de enseñanza-aprendizaje virtual para generar una propuesta de modelo tomando como base criterios de estándares internacionales. En este proyecto se concluye que "no se puede determinar que exista una única aproximación pedagógica, tecnológica u organizativa al e-learning. Existen muchas y diversas. Lo auténticamente relevante será determinar cuáles son los elementos que definen la elección de un modelo u otro y cómo, a partir de ahí, se establece la coherencia entre los diferentes elementos" (Rico, 2012, p. 108).

Por otro lado, Pernalet, Cánchica y Coello (2010) en su investigación analizan una comparación de estándares y modelos de calidad asociados a ambientes de enseñanza-aprendizaje para el e-learning. Concluyen sobre la importancia de generar un diseño de curso que se pueda adaptar a un contexto real y a las necesidades de los participantes. Recomiendan, además, el uso de marcos de aplicación en un plan piloto para facilitar a los centros de

Fotografía de Leonardo Corrales N.



enseñanza, la selección y adopción de estándares, con el fin de regular las normas de diseño para un programa virtual. En este sentido, se justifica la importancia de realizar una capacitación previa a la oferta educativa, para poder retroalimentar el proceso y verificar resultados con respecto a los objetivos planteados.

Por su parte, Savic, Stankovic y Janackovic (2012) presentan un modelo híbrido para la evaluación de la calidad del e-learning que examina características, estándares, criterios, e indicadores de calidad. Ejarque, Buendía y Hervás (2008), por su parte, exponen un método que permite evaluar en forma sistemática y estructurada las experiencias de enseñanza y aprendizaje apoyadas en plataformas e-learning en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior.

En cuanto a las aulas virtuales o portales del curso, los expertos identifican, también aspectos que contribuyen a mejorar la calidad del curso. Para Área, San Nicolás y Fariña (2010) es fundamental que las aulas virtuales superen el modelo reduccionista de

“colgar” apuntes del curso. Más bien deben procurar que el estudiante reciba el contenido informativo en diferentes formatos, se ofrezca un conjunto variado de actividades, los procesos de comunicación sean fluidos y constantes. La puesta en práctica del plan piloto de esta investigación presentada ayuda a que los docentes que preparan sus cursos, sean al mismo tiempo estudiantes, con el fin de que analicen y puedan dar respuesta a las inquietudes surgidas durante el proceso.

Uno de los componentes esenciales de los cursos virtuales son las metodologías para aprender, que como indican Salinas, Pérez y De Benito (2008) deben tener como centro de atención el estudiante. Mientras que Sarsa y Soler (2012) hacen una amplia revisión de estudios y factores que han sido analizados para determinar la calidad del e-learning. Por otro lado, para Wang (2007) el nivel y tipo de interacción entre estudiantes y profesores juega un papel fundamental en la calidad del aprendizaje y del curso.

Entre otras investigaciones consultadas sobre la puesta en práctica de modelos pedagógicos virtuales, está la de Rodríguez (2012), titulada "La satisfacción del usuario en la enseñanza virtual: El caso del sistema universitario andaluz". El objetivo planteado fue evaluar cuáles son los factores que influyen en la satisfacción de los estudiantes que cursan materias virtuales. Al respecto, se determinaron tres factores: diseño y la estructura del curso (planificación, materiales y evaluación); la funcionalidad de la plataforma tecnológica y la interacción con el profesor y los compañeros.

Alfonzo (2011), por su parte, determinó si las nociones de "autonomía" y "aprendizaje independiente", son o no complementarias con la interacción y el aprendizaje colaborativo. Al final del proyecto se consideró que la autonomía implica también interacción con los compañeros y profesores. Es preciso que haya interacción para poder hablar de aprendizaje significativo.

Por otro lado, Nieto (2013), planteó el diseño de un modelo en el cual se reflejara la cultura, intereses y limitaciones de la región Argentina, en donde se efectuó el análisis. Al respecto, se concluye que es necesario pensar y planificar modelos pedagógicos de enseñanza virtual adecuados a la realidad social de la región, para que los recursos de la tecnología educativa faciliten el acceso democrático a la educación.

En otro caso, Jiménez (2013), pretende dar a conocer el deber ser del profesor universitario y su responsabilidad como usuario y difusor de las nuevas tecnologías en el contexto educativo. Una de sus conclusiones es que la evaluación es más dinámica en el desarrollo de los cursos regulares, a través de la plataforma virtual, porque permite evaluar el aprendizaje de los estudiantes de manera más amena e innovadora. Este aspecto es fundamental para tomarlo en cuenta en el estudio, pues los profesores no contaban con experiencia 100% virtual antes de la investigación.

Finalmente, vale resaltar dos investigaciones realizadas en el ITCR en el ámbito de cursos bimodales. La primera, Solano (2010) logra comprobar que la implementación de estrategias propias de la virtualidad fomenta el desarrollo de las habilidades requeridas para la comunicación escrita.

Por su parte, la segunda, Rodríguez, Espinoza y Moreira (2014) estudiaron las diferencias de los aprendizajes de estudiantes de un curso de Cálculo y Álgebra Lineal de la Escuela de Matemática, del ITCR, en un grupo presencial y otro bimodal. Sobre esto concluyen que en ambos casos, el aprendizaje es significativo y rescatan la importancia del papel del docente al usar las herramientas tecnológicas y sobre el aprovechamiento potencial del educando al desarrollar las actividades en la plataforma TEC Digital<sup>3</sup>.

#### CRITERIOS PEDAGÓGICOS PARA OFRECER CURSOS VIRTUALES

Se realizó una comparación de diversos estudios relacionados, para conocer los criterios pedagógicos destacados y reconocidos por los expertos como importantes en relación con el desarrollo de cursos virtuales. A partir de esta comparación se destacan los siguientes:

1. Diseño instruccional.
2. Estrategias de aprendizaje y de evaluación centradas en el estudiante.
3. Rúbricas de evaluación.
4. Materiales didácticos.

En primera instancia, se considera el diseño instruccional (DI) como elemento fundamental para tomar acciones tecnopedagógicas que ocurrirán en el espacio de aprendizaje. Para Arshavskiy (2014) el DI constituye una herramienta que guía la "estructura de cualquier curso y promueve tanto el aprendizaje significativo como el activo" (2014, p. 4). Por su parte, Belloch (2013, p. 2) cita a Richey, Fields y Fosson (2001) para apuntar que el diseño instruccional "supone una planificación instruccional sistemática que incluye la valoración de necesidades, el desarrollo, la evaluación, la implementación y el mantenimiento de materiales y programas".

El diseño instruccional no es exclusivo para ambientes virtuales de aprendizaje. Sus orígenes se remontan a casi un siglo atrás (Arshavskiy, 2014). No obstante, el auge en las últimas décadas del aprendizaje en línea ha hecho que el DI cobre mayor importancia, dado que implica la planeación

3 TEC Digital es la plataforma oficial del Instituto Tecnológico de Costa Rica (ITCR)

detallada de un ambiente de aprendizaje. Existe concordancia entre el planteamiento de Arshavskiy y lo que indica Fernández-Robles y Cabero, en el sentido de que “la planificación y el diseño de la instrucción son definitivas en todas las modalidades formativas, ya que es lo que permite pensar de manera coherente la secuencia de los aprendizajes.” (2016, p. 5).

La primera fase del DI corresponde al diagnóstico del entorno educativo donde se impartirá el curso, el plan de estudios, así como de la población a la que está dirigida la formación: sus características etarias, formación previa, aspectos de aprendizaje por atender e infraestructura tecnológica existente (Gil, 2012). Posteriormente se desarrollan un conjunto de pasos que permiten establecer el contenido por aprender, los objetivos educativos, las actividades didácticas, así como los materiales por desarrollar y la evaluación o comprobación de los objetivos.

El segundo criterio por considerar en la propuesta es la relación entre estrategias de aprendizaje y de evaluación enfocadas en los estudiantes, así como técnicas asociadas y posibles herramientas para implementarlas. Al respecto, Salinas, Pérez y De Benito (2008), enfatizan la importancia de que las estrategias, técnicas y actividades estén diseñadas para los estudiantes, con el objetivo de sacar el mayor provecho de las redes de comunicación que ofrecen las TIC.

El tercer criterio de la propuesta es la elaboración y uso de rúbricas de evaluación. La elección de las rúbricas, según Fallas (2005) obedece a que “una de las mayores dificultades que enfrentan los facilitadores de los cursos en línea, es la necesidad de contar con herramientas que les permitan evaluar el desempeño del estudiante en forma objetiva y consistente”(p.1). Cada profesor participante en la formación, debió elegir un tema de su curso para crear este instrumento, con el fin de poder calificar de forma objetiva a sus educandos. El proceso de construcción de la rúbrica se basó en lo propuesto por Gatica-Lara y Uribarren-Berrueta (2013).

Como cuarto y último criterio de la propuesta, se plantea la creación de los materiales educativos asociados directamente al diseño instruccional de cada curso y que deben estar desarrollados en función de

la población meta, de las actividades de aprendizaje propuestas en el diseño instruccional y además que cumplan con los lineamientos propuestos por el TEC Digital. De esa manera, “un material didáctico es aquel que ha sido específicamente diseñado para el aprendizaje, que contiene en sí mismo una concepción del aprendizaje y de aquello que los estudiantes tienen que hacer para aprender, sea esto explícito o no” (Odetti, 2013, p. 5).

### FORMACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE UNA SEGUNDA LENGUA

De acuerdo con las diversas investigaciones de la enseñanza de una segunda lengua, existe una estrecha relación entre la adquisición de idioma meta y el proceso conjunto del desarrollo de las cuatro habilidades comunicativas: expresión escrita, lectura, escucha y expresión oral. En este sentido, se toma en cuenta para la propuesta de capacitación docente el documento llamado Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER, Consejo de Europa, 2002).

El MCER es una guía para el profesor sobre el aprendizaje, enseñanza y evaluación de lenguas extranjeras. Busca orientar en el desarrollo de actividades comunicativas, por medio de conocimientos y destrezas, los cuales son el punto de partida de los niveles comunes de referencia para la adquisición de una lengua. “Describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz”. (Consejo de Europa, 2002, p.1).

Otra publicación recomendada a los docentes para este proyecto es el Plan Curricular del Instituto Cervantes (Instituto Cervantes, 2006). Resulta ser un tratamiento sistemático de los materiales necesarios para preparar los objetivos y los contenidos de los programas de enseñanza a nivel mundial. Los niveles propuestos en este documento son los que hace referencia el MCER (A1-A2, B1-B2, C1-C2).

El objetivo de incluir ambos textos en la capacitación se debe al énfasis del programa, centrado en la enseñanza de segundas lenguas. Por tanto, además de incluir el aprendizaje de herramientas tecnológicas en los diferentes módulos de la propuesta,

también es fundamental el repaso de los estándares señalados por el sistema de referencia de lenguas, con el fin de que las actividades didácticas virtuales generadas por los participantes se planeen en función de lo que dicta el sistema de referencia de la enseñanza de un idioma.

Tal como afirma Pastor (2005) con el crecimiento del número de hablantes que quieren aprender un idioma, es lógico el aumento de la demanda de profesionalización de este tipo de docencia, lo cual genera una discusión de cómo debe prepararse y qué posibilidad de formación tiene el futuro profesor. Este argumento justifica en buena medida la necesidad de generar programas que formen a los docentes para desempeñarse con éxito en su labor.

#### **CARACTERÍSTICAS DEL ESTUDIO Y PROPUESTA METODOLÓGICA**

La investigación es de orden cualitativa pues se encarga de analizar la realidad del estudio a partir de la observación e interpretación de resultados. De hecho, la relación docente-educando implica un proceso que requiere de la interacción entre emisor

y receptor, en consonancia con el currículo. En este sentido, en el grupo meta se aplicaron diferentes tipos de evaluación: diagnóstica, procesual y final. Estos instrumentos permitieron considerar los resultados arrojados al final de la investigación realizada.

La teoría sobre los tres tipos de evaluación que servirán para el análisis de datos, proviene de Juan Videla (sf), quien se refirió en su artículo titulado "Evaluación", a los siguientes criterios. Por un lado, la evaluación diagnóstica se realiza previo al comienzo del curso por impartir, con el fin de determinar estadísticas o datos que evidencien la necesidad de capacitación. Por otro lado, la evaluación procesual que "consiste en la valoración a través de la recogida continua y sistemática de datos (...) a lo largo del periodo de tiempo fijado para la consecución de unas metas u objetivos" (p.6). Por último, la evaluación final, la cual se refiere a la recolección de datos y su respectivo análisis, cuando se finaliza el tiempo previsto para la ejecución del programa académico.

Mediante el método de investigación se escogieron las siguientes estrategias cualitativas, las cuales



Fotografía de Leonardo Corrales N.

fueron aplicadas a lo largo de todo el proceso: observación participante, entrevistas cualitativas y documentos oficiales de la institución respecto al uso de la plataforma y el tipo de capacitación docente.

En la observación, hay una interacción entre el investigador y el grupo meta, es decir, los profesores. En este sentido, las investigadoras fueron parte de la capacitación que recibieron los docentes, con el fin de tener una visión más detallada y profunda de los comportamientos que tienen respecto al rol como estudiantes. Se observó por medio de sistema de videoconferencia y a partir de los productos generados, cómo se sintieron emocionalmente en el proyecto, y si cumplió sus expectativas.

Con respecto a la entrevistas, se realizaron en varias etapas del estudio. Por ejemplo, en la etapa inicial, previo al curso, se realizó una entrevista a diez personas por cada uno de los 20 centros de enseñanza del español en Costa Rica. En la etapa procesual, la entrevista tuvo como objetivo verificar el perfil de ingreso de los participantes, pues eso dependería de las características profesionales, personales y técnicas. Mientras que en la etapa final, la entrevista se realizó a los docentes participantes para conocer sus impresiones sobre las clases, la metodología, las educadoras, la plataforma, la comunicación asertiva, el sistema de videoconferencia, entre otros aspectos.

Una vez aplicados los instrumentos, tomando en cuenta los datos recolectados y los documentos de la institución, el análisis de la información se realizó en tres fases: categorización, estructuración y teorización. Finalmente, se implementó la etapa de triangulación para obtener los resultados, en la que se interpretaron las informaciones desde diferentes ángulos, siguiendo los criterios que desencadenan los propósitos de evaluación planteados para el modelo formativo.

Por otro lado, es importante exponer cómo se hizo la selección de docentes para que recibieran la capacitación sobre la creación de cursos virtuales en el área afín. En total fueron cinco profesores, quienes corresponden al equipo docente del Programa Técnico en la Enseñanza del Español como Segunda Lengua (PT EESL), contratados de forma continua. Entre sus características por las cuales fueron

escogidos están: experiencia laboral en dicho programa en mínimo cuatro promociones de estudiantes (2009-2016), resultados satisfactorios de 95 a 100 en evaluación docente, afinidad con el uso de herramientas tecnológicas, actitud positiva frente a la necesidad de capacitarse y preparación profesional en el campo. El PT EESL es el único programa a nivel Técnico (2017) en Costa Rica, por eso solo se trabajó con esta población.

El PT EESL, es una capacitación docente que prepara en las herramientas básicas requeridas para enseñar este idioma a extranjeros, de manera presencial en el aula. Nació en el año 2009, en la Escuela de Ciencias del Lenguaje, del Instituto Tecnológico de Costa Rica, a cargo de la Máster María Gabriela Amador Solano, especialista en esta área específica. Tiene una duración de un año intensivo, en total trece cursos: Medios digitales, Competencias tecnológicas, Niveles comunes de referencia, Creación de material didáctico, Turismo rural comunitario, Gramáticas A1-A2, B1-B2, C1-C2, Evaluación para los aprendizajes, Claves culturales, Métodos para la enseñanza, Fonética y tecnologías y Planeamiento didáctico.

Los profesores escogidos representan la mayoría del total de docentes, son cinco escogidos de siete que están contratados a medio tiempo. A pesar de tener dentro de sus características una afinidad por la tecnología, ninguno había tenido una experiencia 100% virtual de un programa completo de formación docente, previo a la capacitación. Este dato es muy interesante con respecto a los resultados.

Para desarrollar el programa de capacitación se utilizó la plataforma TEC Digital, propia y diseñada para el Instituto Tecnológico de Costa Rica, la cual dispone de herramientas para la comunicación sincrónica y asincrónica, el intercambio de recursos educativos en diferentes formatos, la gestión de las evaluaciones, gestión de rúbricas, entre otros servicios, lo que permite potenciar el aprendizaje más allá del espacio del aula física.

Se procedió a realizar una propuesta inicial de los criterios pedagógicos para la creación de cursos virtuales, a partir de la lectura y análisis de diversas investigaciones que plantean el tema. A partir de este estudio, se seleccionaron cuatro criterios, los cuales fueron mencionados anteriormente:

**Imagen 1: Plan para la formación docente virtual, PT EESL**



Fuente: elaboración propia

diseño instruccional, estrategias de aprendizaje y de evaluación centradas en el estudiante, técnicas asociadas y posibles herramientas para implementarlas, rúbricas de evaluación y creación de materiales educativos.

Basado en la propuesta teórica anterior, y en los recursos disponibles, se creó un plan para la formación docente virtual, compuesto por cinco módulos: el primero, Herramientas de la web 2.0; el segundo, Planificación didáctica para cursos virtuales; el tercero, Diseño Instruccional; el cuarto, Creación de rúbricas y el quinto, Creación de material didáctico para cursos e-learning. El plan de formación y el programa de cada módulo fueron diseñados por dos especialistas en e-learning, autoras de este artículo.

Cada una de las actividades didácticas se realizó a partir de la formación de docentes en la enseñanza de una segunda lengua, pues fue el requisito para poder participar en el plan piloto. Los interesados tuvieron la oportunidad de generar su propio material didáctico para las sesiones virtuales de un programa de enseñanza de lenguas. En este caso, todos los docentes trabajaron sus productos para el aprendizaje del idioma español. Cada uno de los educadores tuvo que participar como alumno, de los seis módulos (véase la imagen 1), uno introductorio y cinco temáticos, que abarcaron en la especificación realizada en la plataforma, sus respectivos objetivos, contenidos, actividades y evaluación.

Para el diseño de la formación de educadores, se emplearon diversas estrategias y técnicas para el aprendizaje y la evaluación, como por ejemplo aprendizaje significativo y aprendizaje colaborativo, las cuales fueron implementadas con herramientas como wiki, foro, y documentos en la nube, correo electrónico, redes sociales, herramientas para videollamadas y otras aplicaciones disponibles en la plataforma TEC Digital. En distintas actividades, a lo largo de la formación, se utilizaron esas funcionalidades tecnológicas y los profesores conocieron opciones de uso que les facilitaron la redacción del diseño instruccional.

En primer lugar, el módulo introductorio ofrece un preámbulo de todo el programa y de la plataforma virtual. En segundo lugar, en el módulo uno se determinan las diferencias entre aprendizaje presencial,

en línea y combinado. Así, también se analizan los roles del docente y educando. El módulo dos tuvo como objetivo el conocimiento y aplicación de las herramientas web 2.0. Para el siguiente, el módulo tres, se hace la propuesta de un diseño instruccional para un curso virtual que desea generar cada participante. En este sentido, el módulo cuatro, sugiere aplicar el diseño realizado, en la plataforma TEC Digital. Finalmente, en el módulo cinco cada educador debe sugerir rúbricas y materiales para cumplir con los objetivos de su curso. En la imagen 1, se explican gráficamente los distintos módulos presentados, así como la duración en semanas, la descripción de cada módulo y el resultado esperado a partir de esta formación.

## RESULTADOS DEL ESTUDIO Y ANÁLISIS

Cada actividad de este proceso de formación estuvo asociada a una estrategia de aprendizaje-evaluación. Se utilizaron herramientas tecnológicas diversas, para que desde su propia experiencia, cada profesor pudiera valorar su uso en el curso que dará en el futuro. Como se indica en la imagen 1, cada módulo de capacitación produjo resultados parciales que contribuyeron a cumplir el objetivo principal de la propuesta en estudio.

Los resultados se exponen a continuación de acuerdo con los tipos de evaluación diagnóstica, procesual y final aplicadas durante el desarrollo de los diferentes módulos.

### A. Evaluación diagnóstica

El diagnóstico se realizó en diferentes fases. La primera fue valorar la necesidad de ofrecer una formación virtual para docentes que deseen enseñar español como segunda lengua a través de la modalidad en línea. La segunda fase se enfocó en determinar qué formación docente es necesaria e indispensable para futuros profesores virtuales. Finalmente, la tercera fase fue determinar el perfil del participante que matricula los cursos.

La primera fase del diagnóstico permitió determinar que la oferta de cursos de formación docente en la enseñanza del español como segunda lengua es un requerimiento esperado por potenciales participantes. Muchos de ellos se desplazan desde lugares alejados a los centros de formación presencial y esto



Fotografía de Leonardo Corrales N.

tiene implicaciones de tiempo y costo. La opción de estudio virtual permitiría llegar a más personas en distintos lugares del país y fuera de sus fronteras.

De un total de 20 centros encuestados, por cada diez profesores de español como segunda lengua, ocho desean capacitarse en esta área debido a dos razones primordiales: una, no han recibido formación docente para crear cursos en línea, a pesar de tener un mínimo de cinco años de experiencia en el área. Y dos, porque consideran que la actualización es necesaria para conocer más herramientas tecnológicas, que les permitan planear una clase más dinámica e interactiva, de acuerdo con las exigencias de nuestro siglo.

Es importante señalar que ante la necesidad de formación docente con la cual obtener una certificación para enseñar español “online” se requiere de programas como este que preparen a los educadores en la programación de su propia clase virtual. Con ello, la experiencia vivida como alumnos, les permitió entender en ese rol, cuáles puedan ser las inquietudes de sus futuros educandos cuando se matriculen en sus cursos.

Por otra parte, el diagnóstico en su segunda fase generó un plan de formación para profesores con el objetivo de dar capacitación en el diseño de cursos virtuales, como se aprecia en la imagen 1. Cada módulo cumple un objetivo y un proceso de formación que contribuye a insertar a los participantes en el mundo de la educación virtual a partir de su propia vivencia y a desarrollar productos para sus clases en línea.

Para completar la evaluación diagnóstica las investigadoras determinaron el perfil del docente participante en términos tecnológicos, profesionales y personales. Esto permitió seleccionar cinco docentes del PT EESL como candidatos a participar en el proceso de formación. Cabe aclarar que todos son profesores en modalidad presencial, con afinidad y gusto tanto por la tecnología como por la enseñanza de un idioma. Ninguno de ellos tenía experiencia previa en recibir cursos 100% virtuales en un programa completo de formación. El título mínimo exigido para llevar un programa virtual es un bachillerato universitario<sup>4</sup> en enseñanza de un idioma.

4 Un bachillerato universitario equivale a cuatro años de formación académica superior.

Este último aspecto obedece a que la experiencia previa como alumno en una universidad le permite ubicarse más fácilmente en un programa académico de nivel superior.

## **B. Evaluación procesual**

Cuatro de los cinco participantes concluyeron exitosamente el proceso de formación, el cual permitió evaluar y realimentar el trabajo realizado por cada participante. El uso de diversas estrategias de aprendizaje y de evaluación permitió a los participantes generar experiencia y valorar su incorporación en el diseño instruccional de cada curso que tenían a cargo. De la misma forma, el hecho de utilizar distintas herramientas tecnológicas como facilidades de Facebook, wikis, foros, chat, videoconferencia, Google Drive y otras les permitió a los participantes evaluar su uso potencial para poderlas incorporar en sus clases. La persona que no concluyó fue por motivos personales que le impidieron continuar con el curso.

Parte de los resultados procesuales es la realimentación al plan de formación propuesto, realizada por parte de las investigadoras. Esto se obtuvo de la evaluación que los participantes hicieron de la labor de las investigadoras en aspectos relacionados con el desempeño docente, durante el proceso de formación en términos de: conocimiento, comunicación, disponibilidad para la atención de consultas y uso de la plataforma tecnológica. Las investigadoras obtuvieron un promedio de 95 a 100 en los diferentes aspectos. La única observación presentada fue la cantidad de material y actividades didácticas en cada uno de los módulos lo cual generó estrés en algunos casos.

## **C. Evaluación final**

Al finalizar los cinco módulos, los productos generados por los participantes fueron:

1. El diseño instruccional que contempla objetivos, contenidos, estrategias de enseñanza y aprendizaje para ambientes virtuales, así como herramientas tecnológicas diversas y la especificación de sus respectivos recursos educativos.
2. Las pautas o consignas que “contienen indicaciones explícitas, taxativas sobre tareas o actividades que el docente solicita o sugiere al alumno.” (Asinsten, 2007, p. 74).

3. Material didáctico que incluye infografías, vídeos, audios, imágenes y textos, así como documentación para los respectivos cursos.
4. Al menos una rúbrica de evaluación por cada curso, que fueran compartidas entre los participantes.

### CONCLUSIONES

- A. La propuesta de un plan de formación docente para la creación de cursos virtuales, permitió:
  1. El diseño de seis módulos (Introductorio más otros cinco) para la formación de docentes en la enseñanza del español como segunda lengua, cada uno con su respectivo DI, configurado en la plataforma TEC Digital. Para ello, fue necesaria la selección de criterios pedagógicos. De todos los analizados, el destacado por diversos autores, es el diseño instruccional, pues constituye la “columna vertebral” (Rodríguez, Espinoza y Moreira, 2014) de un curso, independientemente de la modalidad, pero en el caso de cursos virtuales es aún más relevante (Arshavskiy, 2014; Belloch, 2013; FAO, 2011; Gil, 2012).
  2. Contribuir con lo indicado en el Plan Estratégico del TEC en relación con la incorporación de las TIC (ITCR, 2012) y también con lo estipulado, a nivel nacional, por CONARE (2011).
  3. Tal y como lo indica Jiménez (2013), el profesor asume un papel de usuario y difusor de las tecnologías en el contexto educativo y el plan de formación docente contribuye a dar a conocer el uso y aplicación de las TIC en ambientes de educación superior.
  4. Un programa caracterizado por su autonomía, motivación, interacción y comunicación periódica para los participantes. El resultado es un reflejo de lo que los docentes deberán hacer en el futuro cuando diseñen y ofrezcan sus cursos.
  5. El plan de formación de los docentes es un factor crítico para la incorporación de las TIC en la academia y es necesario contar con un programa de formación del uso de

las TIC porque: “La tecnología no enseña por sí misma. Su aplicabilidad se basa únicamente en la experiencia humana. La capacitación proporciona capacidad, habilidades y conocimientos que impulsarán el aprendizaje electrónico como una oferta educativa.” (Odunaike, Olugbara, y Ojo, 2013, p. 4).

- B. Los productos generados a partir de la implementación del plan de formación generaron:
  1. A pesar de que ningún profesor participante había tenido la experiencia en recibir cursos 100% virtuales, en este estudio se logró que los participantes desarrollaran: la primera versión de cuatro cursos en modalidad virtual con su diseño instruccional, las pautas didácticas para los estudiantes sobre cada módulo, así como las rúbricas de evaluación y los materiales didácticos, acordes con los objetivos propuestos. Siempre hubo un trabajo responsable, comprometedor y proactivo en el proceso.

Lo anterior permite realizar una reflexión sobre el perfil de quien ingresa al programa virtual. En un principio se pensaba en que debía tener una experiencia previa en este tipo de cursos, de ahí que el plan piloto sirviera para probar si esto era necesario. Como se puede observar, el resultado fue satisfactorio. Por lo tanto, para cursos futuros, no será necesario que la persona haya pasado por cursos en línea. Lo importante es que haya tenido un desempeño en la formación de estudiantes, específicamente en la enseñanza de un idioma.

Los cuatro cursos propuestos fueron: Gramática aplicada, Niveles comunes de referencia para las lenguas, Planeamiento didáctico y Medios digitales como herramientas didácticas. Desde el punto de vista de la enseñanza del español como segunda lengua, se incorporó a cada curso la teoría del MCER (2002) y la del Instituto Cervantes (2006), según el Plan Curricular publicado. También se realizó la propuesta de actividades sincrónicas y asincrónicas, se incorporaron el 50% de las herramientas dadas por

el mismo curso de formación docente y se seleccionaron documentos digitales actualizados y con información relevante sobre los temas asignados.

Sobre el capítulo *Las tareas y el papel en la enseñanza de la lengua*, del MCER (2002), se incorporó la teoría específica sobre la importancia de este tema para el educando. “Las tareas pueden tener un carácter enormemente variado y pueden comprender actividades de la lengua en mayor o menor medida, como, por ejemplo: (...) actividades basadas en destrezas, resolución de problemas (rompecabezas, crucigramas), transacciones habituales, (...) participación en un debate o foro virtual, planificación de una acción, lectura y respuesta a un mensaje” (MCER, 2002, p. 155). Todas estas fueron consideradas en cada uno de los cursos planeados.

2. La primera versión del perfil de los potenciales estudiantes del programa en su modalidad virtual, contempla factores personales, tecnológicos y de autodeterminación (Gil, 2012). La importancia de este producto lo describe Gil (2012, p. 3) en el sentido de “Tener presente las características de los estudiantes facilita el diseño e implementación de un programa educativo, ya que se ‘diseña a la medida’ y de acuerdo con las necesidades que se van a cumplir.”.

Cada curso de la propuesta presenta las siguientes características:

- a. Aprovecha las TIC en función de los participantes, y específicamente en su aprendizaje, según lo recomiendan Salinas, Pérez y De Benito (2008).
- b. Los profesores, basados en su experiencia práctica, eligieron las herramientas tecnológicas que utilizarán en sus cursos. En este sentido, los participantes incluyeron en el diseño instruccional, de acuerdo con el criterio desarrollado, estrategias de aprendizaje individuales y colaborativas, que a su vez se implementan con herramientas digitales

como wikis, foros, blogs o videoconferencia, entre otros.

- c. El proceso de virtualización consideró y aplicó criterios pedagógicos y tecnológicos que, de acuerdo con expertos, son factores críticos para garantizar la calidad de la formación virtual, tal es el caso del diseño instruccional como mapa de ruta para la enseñanza y el aprendizaje, el uso de rúbricas de evaluación, actividades de aprendizaje y evaluación enfocadas en el estudiante.

Además, contar con materiales educativos que cumplan criterios de calidad y planificados para contribuir con el aprendizaje, estrategias para la comunicación periódica y activa entre profesores y estudiantes (Alfonzo, 2011; Área, San Nicolás y Fariña, 2010; Cabero, 2006; Clark y James, 2012; FAO, 2011; González y Farnóz, 2009; Imbernón, Silva y Guzmán, 2011; Ortega, 2007; Ortega y García, 2002; Sae-Khow, 2014; Salinas, Pérez y De Benito, 2008; Sarsa y Soler, 2012).

3. A partir de la interacción, se creó un inventario de herramientas digitales que pueden ser utilizadas por los mismos profesores. A lo largo del programa, se fueron probando diferentes recursos tecnológicos con el fin de que los participantes analizaran si estos les podían servir a futuro, y de qué manera los podían enlazar con los contenidos de los cursos asignados. Se utilizó para esto el Google Drive, con el objetivo de que los interesados, pudieran editar un solo documento, y construir entre todos, las sugerencias de las actividades curriculares para cada una de las herramientas sugeridas.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alfonzo, A. (2011). *Caracterización de algunas dimensiones de la interacción didáctica en la modalidad de educación a distancia: Caso: Universidad Nacional Abierta de Venezuela*. (Disertación Doctoral) Universidad Nacional de Educación a Distancia, Venezuela.

- Área, M., San Nicolás, M. B. y Fariña, E. (2010). Buenas prácticas de aulas virtuales en la docencia universitaria semipresencial. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11 (1), 7-31.
- Arshavskiy, M. (2014). *Diseño Instruccional para Aprendizaje en línea: Guía esencial para la creación de cursos exitosos de educación en Línea*. Estados Unidos: Your ELearning World.
- Asinsten, J. (2007). Producción de contenidos para la educación virtual. Biblioteca digital *Virtual Educa*. Recuperado de <http://repositoral.cuaed.unam.mx:8080/jspui/handle/123456789/3447>.
- Belloch, C. (2013) Diseño Instruccional. Universidad de Valencia. Recuperado de <http://www.uv.es/bellohc/pedagogia/EVA4.pdf>
- Cabero-Almenara, J. (2006). Bases pedagógicas del e-learning. RUSC. *Universities and Knowledge Society Journal*, 3 (1), 1.
- Clark, I., y James, P. (2012, October). Blended learning: An approach to delivering science courses on-line. In *Proceedings of The Australian Conference on Science and Mathematics Education (formerly UniServeScience Conference)* (Vol. 11).
- CONARE. (2011). *Plan Nacional de Educación Superior Universitaria Estatal 2011-2015*. San José Costa Rica.
- Consejo de Europa. (Junio, 2002) *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: España. En: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)
- Ejarque, E., Buendía, F. y Hervás, A. (2008). Aplicación de un modelo de calidad para evaluar experiencias e-learning en el Espacio Europeo Universitario. *Educación* (41), 11-28.
- Fernández-Robles, B., y Cabero, J. (2016). Percepciones de teleformadores del Instituto de Formación y Estudios Sociales de Sevilla sobre la teleformación. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 2 (1), 4-12.
- Fallas, I. (2005). El uso de rúbricas para la evaluación en los cursos *on line*. Ponencia presentada en la Conferencia Internacional de Educación a Distancia, en San Juan Puerto Rico (agosto, 2005). Descargado de [http://www.uned.ac.cr/ece/images/documents/documents2010/Articulo\\_de\\_Rubricas.pdf](http://www.uned.ac.cr/ece/images/documents/documents2010/Articulo_de_Rubricas.pdf)
- FAO. (2011). *E-learning methodologies. A guide for designing and developing e-learning courses*. Rome, Italy.
- García-Aretio, L. (2009). *Concepción y tendencias de la educación a distancia en América Latina*. Madrid, España: Centro de Altos Estudios Universitarios de la OEI.
- Gatica-Lara, F. y Uribarren-Berrueta, T. (2013). ¿Cómo elaborar una rúbrica? *Investigación en Educación Médica*, 2 (5), 61-65.
- Gil, M. (2004) Modelo de Diseño instruccional para programas educativos a distancia. *Perfiles Educativos*, (26), 104, 93-114.
- Gil, M. (2012). Modelo didáctico para la formación de equipos multidisciplinares para la implementación de programas educativos en línea. *Virtual Educa*. Recuperado de <http://repositoral.cuaed.unam.mx:8080/jspui/handle/123456789/3447>.
- González, A. y Farnóz, J. (2009). Usabilidad y accesibilidad para un e-learning inclusivo. *Revista Educación Inclusiva* (2), 1.
- Henríquez, G., Veracochea, B., Papale, J. F. y Berrios, A. T. (2015). Modelo de capacitación docente para entornos virtuales de aprendizaje. Caso Decanato Ciencias de la Salud de la UCLA. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 18 (1), 67.
- Imbernón, F., Silva, P. y Guzmán, C. (2011). Competencias en los procesos de enseñanza-aprendizaje virtual y semipresencial. *Comunicar*, (18), 36, 107-114. doi:10.3916/C36-2011-03-01
- Instituto Tecnológico de Costa Rica [ITCR]. (2012) Plan Estratégico 2011-2015. Cartago.
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de Referencia para el español*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, S.L.
- Jiménez, L. (2013). *Concepciones sobre la evaluación en los cursos con modalidad b-learning*. Ibagué: Universidad del Tolima. Recuperado de <http://repository.ut.edu.co/handle/001/1037>.

- MCER. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Recuperado de <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>.
- Nieto, H. I. (2013). Propuestas para un modelo pedagógico virtual para EAD. *Signos Universitarios*, 31 (48), 63-85.
- Odetti, V. (2013). El diseño de materiales didácticos hipermediales para los niveles medio y superior: experiencias incipientes en Argentina. Recuperado de: <http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/disenio-materiales-didacticos-hipermediales-para-niveles-medio-superior-e>.
- Odunaike, S. A., Olugbara, O. O. y Ojo, S. O. (2013). E-learning Implementation Critical Success Factors (Vol. I). Presentado en International MultiConference of Engineers and Computer Scientists 2013, Hong Kong. Recuperado de: [http://www.iaeng.org/publication/IMECS2013/IMECS2013\\_pp560-565.pdf](http://www.iaeng.org/publication/IMECS2013/IMECS2013_pp560-565.pdf).
- Ortega, J. (2007). *Nuevas tecnologías para la educación en la era digital*. España: Editorial Pirámide.
- Ortega, J., y García, A. (2002). Creando cultura evaluadora de la calidad de los materiales didácticos usados en la formación ONLINE. En: Alonso, C., Gallego, D. (Eds.), (2002) *Tecnologías de la información y la comunicación para el aprendizaje*. Tomo I. Madrid: UNED.
- Pastor, S. (2005). Español como segunda lengua: difusión, aprendizaje y formación. *Hispanogalia*, Consejería de Educación de la Embajada de España en Francia, 53-167.
- Pernalet, D., Cánchica, M. y Coello, Y. (2010). *Estándares y Modelo de Calidad asociado a los ambientes de enseñanza-aprendizaje para E-learning*. Coro, Falcón, Venezuela: Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda.
- Rico, D. (2012) Modelo de evaluación y fortalecimiento de la educación virtual desde el enfoque de los procesos de enseñanza-aprendizaje. *Tesis para optar por el título de Magíster en Gestión de Informática y Telecomunicaciones*. Santiago de Cali, Colombia. Recuperado de: [http://repository.icesi.edu.co/biblioteca\\_digital/bits-tream/10906/71185/1/modelo\\_evaluacion\\_fortalecimiento.pdf](http://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bits-tream/10906/71185/1/modelo_evaluacion_fortalecimiento.pdf).
- Rodríguez, O. (2012). La satisfacción del usuario en la enseñanza virtual: el caso del sistema universitario andaluz. Recuperado de: <http://0-hera.ugr.es.adrastea.ugr.es/tesisugr/21613084.pdf>.
- Rodríguez, N., Espinoza, J. y Moreira, T. E. (2014). *Evaluación de los aprendizajes en ambientes virtuales o bimodales: Un análisis multivariado*. Instituto Tecnológico de Costa Rica: Costa Rica.
- Sae-Khow, J. (2014). *Developing of Indicators of an E-Learning Benchmarking Model for Higher Education Institutions*. Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET, (13), 2, 35-43.
- Salinas, J., Pérez, A. y De Benito, B. (2008). *Metodologías centradas en el alumno para el aprendizaje en red*. Madrid, España: Editorial Síntesis.
- Sarsa, J. y Soler, R. (2012). E-learning quality: Relations and perceptions. *International Journal of Information and Communication Technology Education (IJICTE)*, 8 (2), 46-60.
- Savic, S., Stankovic, M. y Janackovic, G. (2012). Hybrid model for e-learning quality evaluation. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (ijET)*, 7.
- Solano, O. (2010). Las posibilidades que brinda el Aprendizaje combinado (modalidad presencial y no presencial apoyado por el uso de Internet), para el desarrollo de las destrezas de comunicación escrita. *Proyectos Investigación Costa Rica*. Recuperado de: [www.tec.ac.cr/sitios/Vicerrectoria/vie/paginas/proyectos\\_investigacion](http://www.tec.ac.cr/sitios/Vicerrectoria/vie/paginas/proyectos_investigacion).
- Wang, L. (2007). Sociocultural learning theories and information literacy teaching activities in higher education. *Reference & User Services Quarterly*, 47 (2), 149-158.
- Videla, J. (s.f.). *Evaluación*. Pedagogía Básica, Didáctica y Evaluación de las Ciencias Integradas, Centro Puente Alto, Universidad Arturo Prat. Arroyán: Chile. Recuperado de: [https://juanvidela.files.wordpress.com/2010/03/pedagogia-basica-evaluacion-unap\\_ciencias-integradas.pdf](https://juanvidela.files.wordpress.com/2010/03/pedagogia-basica-evaluacion-unap_ciencias-integradas.pdf).

# Las leyendas en las clases de español como lengua extranjera: una propuesta a partir del enfoque por tareas

Por: Eliana Dias Laurido<sup>1</sup>, Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Roraima, Brasil, y Nathália Oliveira da Silva Menezes<sup>2</sup>, Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Roraima, Brasil.

Recibido: 14 de marzo, 2017.

Aprobado: 21 de mayo, 2017

## Resumen

Este artículo presenta una propuesta didáctico-pedagógica para desarrollar actividades con base en la literatura de la frontera entre Brasil y Venezuela, específicamente leyendas, mediante el enfoque por tareas para la enseñanza de español como lengua extranjera (LE) en la carrera de Licenciatura en Letras -Español y Literatura Hispánica- del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Roraima (IFRR), en Brasil. La propuesta planteada se origina de una inquietud de los profesores de español/LE de desarrollar un aprendizaje significativo y eficaz, la cual pretende que los estudiantes sean capaces de ejecutar actividades para ampliar el conocimiento de las destrezas de la lengua meta. El aporte metodológico del artículo consiste en una investigación cualitativa, bajo orientaciones de la investigación-acción con criterios observacionales y narrativos. Los resultados obtenidos apuntan que el enfoque por tareas puede facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, así como propiciar un aprendizaje más autónomo. Otra conclusión observada fue que el uso de las leyendas en clases de español despierta el interés, la participación y la creatividad de los estudiantes, de modo que proporciona un ambiente favorable para el desarrollo de la enseñanza y para el aprendizaje de español como lengua extranjera.

## Abstract

### LEGENDS IN SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSES: A PROPOSAL BASED ON A TASK APPROACH

This article presents a pedagogical-didactic proposal which has as an objective develop activities based on the literature of the Brazilian-Venezuelan border, specifically legends, through a task-based approach for the teaching of Spanish as a foreign language (LE) in the licenciatura program in Arts, Spanish and Hispanic Literature (IFRR), in Brazil. The proposal herein presented has its origin in the curiosity some teachers of Spanish/ LE have as to develop meaningful and efficient learning. Thus in the herein research underlies the task-based approach, since it intends students to be able to carry out activities which provide a wider variety of knowledge of the skills of the target language. The methodological contribution of this article consists of a qualitative study under the orientations of critical research, both observational and narrative. The obtained results in the building up of tasks support the notion that the task-based approach facilitates the teaching-learning process of students, as well as a more autonomous learning. Another conclusion was that the use of legends in Spanish classes awakens the interest, participation and creativity of students, providing an environment favorable for the teaching and learning of Spanish as a foreign language.

1 Eliana Dias Laurido es licenciada en Letras por la Universidad Federal de Roraima, Brasil. También es Magister en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera por la Universidad Antonio de Nebrija, Madrid, España y doctoranda en Lingüística Aplicada al Español como Lengua Extranjera, también de la Universidad Antonio de Nebrija, España. Actualmente es profesora el Instituto Federal de Roraima, Brasil. Contacto: eliana.laurido@gmail.com.

2 Nathália Oliveira da Silva Menezes es licenciada en Letras -Español y Literatura Hispánica- por el Instituto Federal de Roraima-IFRR. También es licenciada en Psicología, por la Universidad Católica en Brasil, especialista en Psicopedagogía Institucional por la Universidad Montenegro, Brasil y Magister en Letras por la Universidad Federal de Roraima- UFRR, Brasil. Actualmente es profesora en el Instituto Federal de Roraima- IFRR. Contacto: nnathalia.oliveira@gmail.com.

Eliana Dias Laurido y Nathália Oliveira da Silva Menezes. Las leyendas en las clases de Español como Lengua Extranjera: una propuesta a partir del enfoque por tareas. *Revista Comunicación*. Año 38, volumen 26, número 1, enero - junio, 2017. Instituto Tecnológico de Costa Rica. ISSN: 0379-3974 / e-ISSN:1659-3820.

### PALABRAS CLAVE:

leyenda, enseñanza de idiomas, método de enseñanza, aprendizaje de adultos, trabajos prácticos, español.

### KEY WORDS:

legend, teaching of languages, teaching method, adult learning, practical work, Spanish.

## INTRODUCCIÓN

Planear clases de español como lengua extranjera exige una serie de decisiones por parte del profesor, en cuanto a la metodología adoptada, el enfoque utilizado y el material didáctico elegido, entre otras cuestiones surgidas en el momento de organizar sus clases. Así pues, este artículo tiene como objetivo último plasmar una propuesta de desarrollo de actividades de español como lengua extranjera en un curso de formación de profesores, mediante el enfoque por tareas, teniendo por eje las leyendas de la frontera de Brasil y Venezuela.

Según Cascudo (2006), la leyenda es un elemento de fijación que determina un valor local, explica un hábito que puede ser semejante en varias partes del mundo, pero con particularidades del lugar donde ocurre. Sin la existencia de un documento histórico para garantizar su veracidad, los pueblos resucitan el pasado y lo cuentan por medio de las leyendas.

A partir de esta definición, se optó por trabajar con las leyendas, pues de esta manera los estudiantes se acercan a este género textual que rescata la cultura y tradición de un pueblo. Específicamente, esta propuesta trata sobre las leyendas de Brasil y de Venezuela, pues son parte del contexto real del estudiante que las autoras tratan, y así es posible ver reflejadas las semejanzas y diferencias lingüísticas, culturales y sociales entre esos países.

El aporte metodológico de la investigación está orientado por la investigación cualitativa, caracterizada por Chizzotti (2003) como un campo transdisciplinar que involucra conocimientos de las ciencias humanas y sociales para estudiar determinado fenómeno. Triviños (2012) por su parte, aclara que en la investigación cualitativa, el investigador posee amplia libertad teórica y metodológica para realizar sus estudios, siempre y cuando siga las condiciones de exigencia de un trabajo científico.

Este estudio también fue desarrollado bajo la investigación acción, con criterios observacionales y narrativos. Para Stenhouse (1998) en la investigación - acción, los investigadores realizan un movimiento sustantivo que permite concretar un sentido y un significado, en un área específica de la acción, y lo hacen adquiriendo la concienciación de la perspectiva del aprendizaje de los alumnos, además de buscar beneficiar a otros que no pertenezcan al grupo investigado.

Los estudios narrativos “utilizan la observación naturalista en el entorno natural de la conducta investigada (...) con métodos antropológicos de recogida de datos como las notas de campo, los diarios, o las grabaciones de audio o video” (McKernan, 1999, p. 80). Para el mismo autor, la observación participante “se emplea cuando el investigador desea comprender implicándose en el rol de las personas que estudia.” (p. 80).

La propuesta aquí planteada fue aplicada a un grupo de diecisiete estudiantes del cuarto módulo (con el nivel B1 del Marco Común Europeo) del Curso de Licenciatura en Letras -Español y Literatura Hispánica- del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Roraima en Brasil. Estos estudiantes son brasileños, con edades entre los 18 y los 45 años. Para analizar los datos, se utilizó la observación, grabaciones en vídeo de las clases ministradas y registro de las tareas desarrolladas.

Para sostener teóricamente el trabajo se eligió el enfoque por tareas, un método de enseñanza-aprendizaje originado a partir de la corriente comunicativa. Inicialmente fue creado para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas, pero dado su eficiencia, no es difícil deducir que también puede ser aplicado en cualquier otra asignatura.

De acuerdo con Estaire (2007), en el enfoque por tareas las clases necesitan estar organizadas en secuencia de tareas cuidadosamente pensadas. Cada una de esas tareas debe girar alrededor de un tema y conducir de forma coherente a la elaboración de una tarea final. De esta manera, el enfoque por tareas parte de una premisa más global (las tareas por realizar), para después decidir las funciones, puntos gramaticales o vocabulario por enseñar.

Para comprender cómo funciona el enfoque por tareas en la práctica, es necesario definir el concepto de tareas que subyace este enfoque. De una manera general, la tarea es cualquier actividad realizable en un tiempo determinado. Todos los días se realizan tareas, desde las más simples como organizar las actividades domésticas, hasta las más complejas, como sería el diseño de las partes de un proyecto científico (López y Blanco, 2011).

Sin embargo, el concepto de tarea que fundamenta el enfoque aquí tratado, necesita ser sistematizado con un fin de aprendizaje del alumnado. Para López y Blanco (2011), las tareas son “Actividades

Fotografía de Leonardo Corrales N.



concretas, reales o verosímiles, acciones de la vida cotidiana – no solo académicas –, de interés para los alumnos, que se realizan en clase, o desde la clase, y que como ejes de la unidad didáctica, dinamizan los procesos de comunicación y de aprendizaje y llevan a aprender todo lo necesario para poder realizarlas en la nueva lengua” (López y Blanco, 2011, p. 7).

En vista de esto, las tareas colaboran con el aprendizaje de los estudiantes, además de tener una finalidad de aprendizaje en el salón de clase. Sánchez (2009), afirma que la tarea didáctica deriva y está hincada en el concepto de tarea en la vida real. En cuanto a la aplicación en la clase, este autor propone que una tarea necesita precisarse y adaptarse según el entorno de la clase. Además, debe poseer un fin específico que utilice la lengua objeto del aprendizaje.

Estaire (2007) por su parte, divide las tareas utilizadas en el aula en dos tipos: las tareas de comunicación y las tareas de apoyo lingüístico. Las primeras son unidades de trabajo en el aula centradas en el

significado, no en aspectos formales de la lengua; implican a todos los alumnos en la comprensión o producción oral o escrita; tienen una finalidad comunicativa; reproducen procesos de comunicación, oral o escrita, de la vida cotidiana. Estas además, pueden ser evaluadas desde una perspectiva comunicativa o como instrumento de aprendizaje.

Por otro lado, las tareas de apoyo lingüístico se centran en los aspectos formales de la lengua. Muchas veces son la base de las tareas de comunicación, pues preparan a los alumnos desde el punto de vista lingüístico para la realización de las tareas de comunicación (Estaire, 2007).

Finalmente, Sánchez (2009) señala que las tareas propuestas en clase necesitan conllevar la aplicación de procedimientos para comunicarse con otras personas, usando la lengua objeto de estudios. Así, es posible organizar una secuencia de tareas que orienten a la ejecución de una tarea final que estará bien elaborada, pues influye en el resultado de la propuesta final.

A continuación se presenta la contextualización de la propuesta didáctica aquí planteada, para que se comprenda el contexto sociocultural en que los sujetos de la investigación están insertos así como también, el material seleccionado para la enseñanza del español como lengua extranjera, mediante el enfoque por tareas.

#### CONTEXTUALIZACIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA: LAS LEYENDAS DE LA FRONTERA BRASIL Y VENEZUELA

La propuesta de desarrollar actividades de español como lengua extranjera en un curso de formación de profesores, mediante el enfoque por tareas, tiene por eje las leyendas de la frontera Brasil-Venezuela. Para esta labor, se optó por trabajar con leyendas de los dos países por la cercanía tanto geográfica, lingüística y cultural. Esto le permite al estudiantado la posibilidad de expandir sus conocimientos acerca de las relaciones existentes entre los dos países.

La frontera Brasil-Venezuela está separada por 15 kilómetros de distancia. Del lado brasileño está la ciudad de Pacaraima, que está a 215 kilómetros de la capital Boa Vista (ciudad donde está ubicado el IFRR). Del lado venezolano está la ciudad de San-

ta Elena de Uairén. Para Rodrigues (2006), el flujo de personas entre las ciudades de Santa Elena de Uairén y Pacaraima es muy intenso y se realizan migraciones diarias y transfronterizas que posibilitan conexiones sociales, comerciales, laborales, de servicios, de parentesco, vecindad y religiosidad.

La realidad anteriormente mencionada está reflejada en el salón de clase de los estudiantes del curso de Licenciatura en Letras -Español y Literatura Hispánica-, pues esta es su cotidianidad.

Por las cuestiones planteadas, se propuso trabajar con leyendas, tanto brasileñas como venezolanas, para que los estudiantes puedan, además de conocer sobre las producciones literarias del país vecino, plantear reflexiones sobre las relaciones lingüísticas, culturales y sociales vivenciadas entre Brasil y Venezuela.

Así, fueron seleccionadas dos leyendas. La leyenda brasileña se llama "Iara". Cuenta la historia de una sirena que encantaba a los hombres por su belleza, los hechizaba y los llevaba hacia las aguas profundas. Por su parte, la leyenda venezolana trabajada fue "La Sayona" que trata del espíritu de una mujer que perseguía a los hombres traicioneros. A continuación se pueden leer ambas:



Fotografía de Leonardo Corrales N.

#### LEYENDA BRASILEÑA: IARA

Los indígenas más primitivos y los habitantes del sertón creen en la existencia de una de las más bellas leyendas, que es la de Iara, o más conocida como la fabulosa Madre del Agua, y que dicen los indios y los del sertón que se trata de una mujer lindísima de piel bastante clara, cabellos negros que le llegan hasta la cintura, senos opulentos y siempre se muestra desnuda de cintura para arriba; hacia abajo tiene la forma y la cola de un pez. Se parece a la leyenda de la sirena europea de aguas saladas, pero este es un ser encantado que vive en lagos, en los ríos y sobre las ramas cerradas de las flores del riachuelo.

Los indios y los del sertón coinciden en afirmar que todo aquel que ve a la tal Iara se queda inmediatamente atraído por su belleza y hermosura y acaban siendo arrastrados por ella por causa de su canto maravilloso al fondo de las turbias aguas. Por ese motivo tanto los indios como los del sertón no se lo ponen fácil y tienen mucho cuidado, apartándose de los lagos y los ríos; del mismo modo, tampoco pasan cerca de los riachuelos al caer la tarde. Ellos sienten verdadero pavor de los encantamientos de Iara y de acabar dominados por su seductor canto angelical.

Se cuenta que, en los inicios de la civilización indígena, vivía en las orillas del río Amazonas, Jaraguari, el hijo de un gran cacique llamado Takaluté, de la tribu de los tuxuama. Era un apuesto muchacho, lindo como el sol, de piel bronceada y fuerte como un jabalí. Los otros indios lo envidiaban debido a su gran belleza y coraje. Su fuerza era descomunal y su destreza en el manejo del arco y la flecha era una cosa excepcional.

Las mujeres de la tribu siempre estaban a su alrededor, siendo el mejor partido para casarse con las mujeres de la comunidad, que soñaban casarse, pero solamente si fuese con Jaraguari. Ellas admiraban su musculatura, su gracia y su valentía. Los viejos también lo admiraban, pues Jaraguari los trataba con mucho cariño y respeto.

El bello y dorado Jaraguari, subía todas las tardes en su canoa hacia la punta del río Taruma, donde permanecía de forma silenciosa y solitaria durante muchas horas, quedándose allí hasta altas horas de la noche. Su vieja y sabia madre, impresionada con el cambio repentino del comportamiento de su valiente hijo guerrero, le preguntó:

— ¿Qué tipo de pesca es esa, hijo mío, que se prolonga hasta altas horas de la madrugada? ¿No tienes miedo de las terribles artimañas traicioneras de Anhangá? ¿Por qué estás ahora tan triste? ¿Dónde está la alegría que te animaba la vida?

El bello y obediente Jaraguari se quedó en silencio, con la mirada distante en dirección a su madre como si estuviese viendo una escena de cine que le venía a la mente en aquel momento de devaneo.

— ¡Madre, yo la vi, madre! Nadando entre las flores de los riachuelos. ¡Qué linda es! ¡Parece la luna de las noches claras! ¡Yo la vi, madre! Sus cabellos negros como el carbón con el brillo plateado de la luna, sus ojos negros como dos jaboticabas. ¡Su canto, ah! ¡Su canto era tan suave que parecía el mismo uirapuru al gorgear en medio del bosque! ¡Yo la vi, madre!

La vieja y sabia india, al escuchar las palabras de su hijo, abrió los ojos de par en par, se le erizaron los cabellos, sus carnes comenzaron a temblar internamente de pavor y, tras volver a la normalidad, y recuperarse del susto del relato de su hijo, la india berreaba, tirándose al suelo de tierra batida y gritando entre lágrimas:

— ¡Huye de esa mujer infernal, hijo mío, ella es la terrible Iara o conocida como Madre del Agua. ¡Ella va a matarte! ¡Huye, huye, hijo mío!

El apuesto indio no dijo nada y salió de la aldea. Al día siguiente, al caer la tarde, su bella y maravillosa Iara se deslizaba suavemente entre los riachuelos yendo en dirección hacia la punta del Taruma. Pero de repente, los indios que estaban pescando en sus orillas tuvieron una maravillosa visión amorosa. Fueron testimonio de una escena dantesca. Todos les gritaron a los que estaban más alejados:

— ¡Corran, corran amigos! ¡Vengan a ver una cosa extraña!

A lo lejos, casi al otro lado de la orilla del río, los indios avistaron la canoa del elegante Jaraguari, y abrazada al joven guerrero, todos pudieron ver aquella hermosa mujer medio pez, con sus cabellos largos y negros. Todos acabaron creyendo que el gran guerrero Jaraguari había sido seducido y encantado por la india Iara. Desde aquel día, el respetado Jaraguari, no volvió nunca más a su aldea, para desesperación de sus familiares, especialmente de su vieja y sabia madre (Platero y Ehrichs, 2011, pp. 44-49).

#### LEYENDA VENEZOLANA: LA SAYONA

Esta aparición materializada en la figura de una mujer delgada, alta, de uñas largas y muy elegante, es considerada como una señal castigadora y reprobatoria de la mala conducta e infidelidades cometidas por los hombres.

Esta leyenda originaria de Los Llanos, data de la época colonial; sin embargo, hoy en día, todavía se escuchan “cuentos” de personas asegurando que han sido interceptados en algún camino por esta gélida y espantosa mujer.

Un habitante de El Regalo, haciendo referencia a su encuentro con La Sayona, nos contó que una noche cuando su esposa dormía, se escapó para visitar a su amante. En medio de su caminata, se sorprendió al ver que dicha mujer venía a su encuentro, pero caminaba tambaleante y su cabello era muy largo.

El hombre empezó a correr detrás de ella, pero al llegar a la puerta de la casa en donde vivía la mujer, esta siguió de largo. El hombre extrañado:

“¡Pero bueno!, ¿qué pasa?”

Cuando volteó, se encontró con una mujer blanca y con los dientes como un hacha. El hombre salió corriendo y cuando llegó a la puerta de su casa, se encontró con la aparición nuevamente. Esta le extendió los brazos para estrecharlo, y así lo hizo.

Cuando el hombre logró soltarse, entró a su casa y oyó la voz de su comadre que le preguntaba:

“¿Compadre, y qué le pasó?, y este le contestó:

- ¡Qué buen susto comadre!, dígame, salí un momentico a orinar afuera y me salió esa mujer...

- “Mire compadre, esa es La Sayona”.

- “¿No será que usted tiene cosas con otra mujer? Cuídese, yo que le digo...”.

El hombre asegura que después de esta experiencia —aunque fue hace mucho tiempo—, nunca más le quedaron ganas de volver a serle infiel a su mujer...

Otras versiones dicen que la intención de La Sayona es atraer a los hombres hasta el cementerio, sin que estos puedan verle el rostro, con la intención de aterrorizarlos al descubrir que han estado caminando en compañía de una calavera.

La Sayona tiene la particularidad de “desdoblarse”, esto quiere decir que puede presentarse como un perro, un lobo o como la mujer antes descrita.

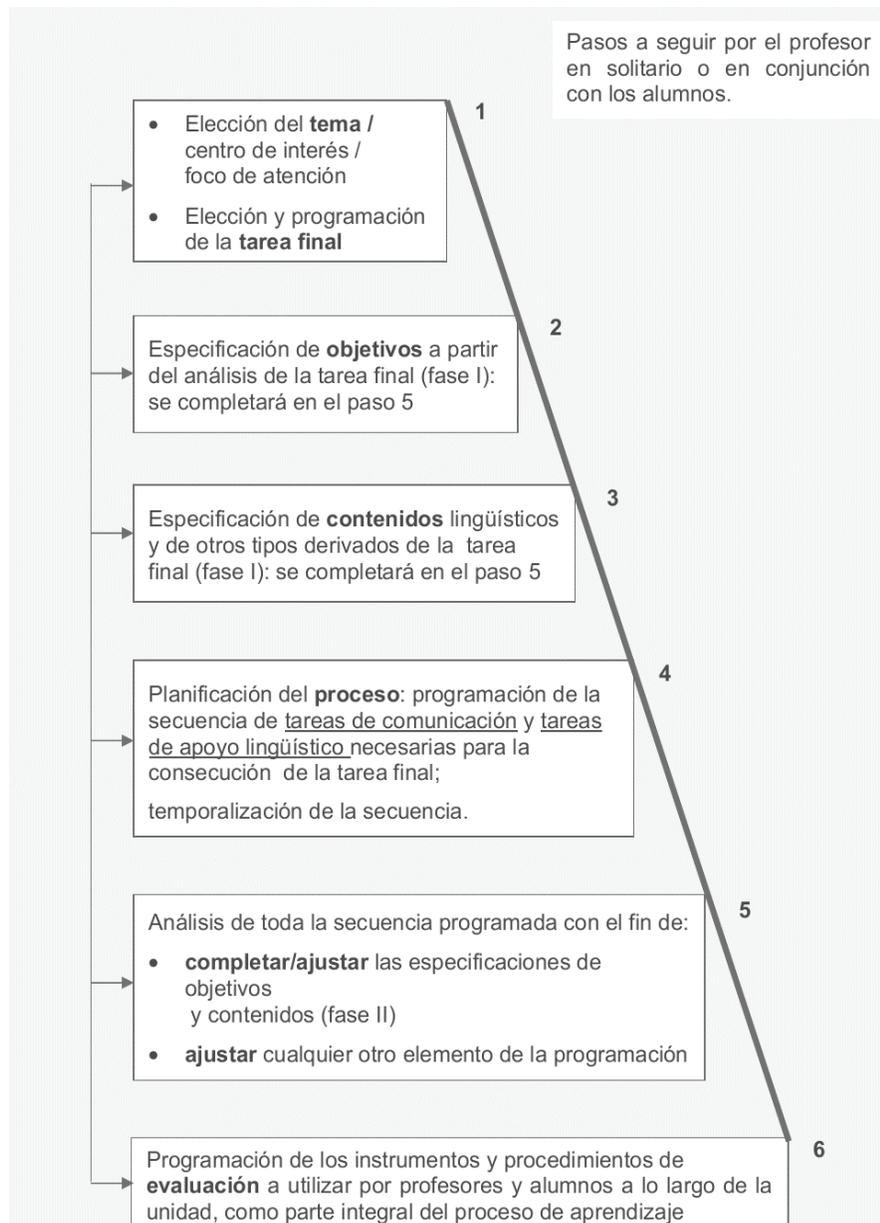
Así que si eres uno de esos hombres, que disfrutas pensando que puedes tener varias mujeres, no te descuides, porque puede que un día de estos La Sayona decida hacerte una visita (La Sayona, 2009).

#### LA UTILIZACIÓN DE LEYENDAS EN CLASE DE ESPAÑOL: PROPUESTA A PARTIR DEL ENFOQUE POR TAREAS

jetivos, contenidos, metodología y evaluación, conforme la figura 1:

La propuesta aquí presentada se basa en el marco para la programación de una unidad didáctica mediante tareas (Estaire y Zanón, 1990). Este modelo integra los diferentes ejes del proceso educativo: ob-

Figura 1. Marco para la programación de una unidad didáctica mediante tareas



Fuente: Estaire y Zanón, 1990, p. 66.

A partir de los planteamientos del cuadro anterior, se propuso una secuencia didáctica mediante tareas, para trabajar las leyendas en las clases de español/LE con un grupo de estudiantes del cuarto módulo del curso de "Letras español y literatura hispánica" del IFRR. Para mejor comprensión, se presentará la propuesta, paso a paso, siguiendo las orientaciones

del "Marco para la programación de una unidad didáctica mediante tareas" de Estaire y Zanón (1990).

Para Estaire (2007), las clases están organizadas como una secuencia de tareas cuidadosamente engarzadas alrededor de un tema que conduce de forma coherente a la elaboración de una tarea final. De esta manera, primeramente se pensó en la temática y luego en la tarea final. A partir de eso, se

estructuró la secuencia de microtareas que orientaron la elaboración de la tarea final. La propuesta didáctica elaborada se explica a continuación.

### PROPUESTA DIDÁCTICA

1. **TEMA:** Las leyendas en las clases de español como lengua extranjera.
2. **OBJETIVO GENERAL:** Desarrollar actividades de español como lengua extranjera, mediante el enfoque por tareas, teniendo por eje las leyendas de la frontera Brasil-Venezuela.
3. **CONTENIDOS:** Género textual: leyendas (específicamente “Leyenda de la Sayona” de Venezuela y “Leyenda de Iara” de Brasil); descripción de las características físicas y psicológicas; adjetivos; verbos en presente de indicativo.

### SECUENCIA DE LAS MICROTAREAS PROPUESTAS

Antes de aplicar la secuencia de microtareas propuesta, el profesor hace una introducción de la clase: explica el concepto de las leyendas, indaga si los estudiantes conocen las leyendas de Brasil y de Venezuela. Luego, divide la clase en grupos y empieza la secuencia de las microtareas por seguir:

**Microtarea uno.** Se presentan imágenes de las leyendas utilizando un proyector multimedia y los estudiantes deben observar las imágenes y a partir únicamente del recurso visual deben inferir de qué tratan las leyendas y sus probables títulos.

**Imagen 1: Yara**



Fuente: Gonçalves, L. (2010). Aulas de Desenho. Yara [imagen]. Recuperado de <http://desenhogoncalves.blogspot.com.br/2010/07/aqui-outra-lenda-brasileira-iara-sereia.html>

**Imagen 2: La Sayona**



Fuente: La Sayona (2009). Mitos y Leyendas de Venezuela. La Sayona [imagen]. Recuperado de: <http://mitosleyendasdevenezuela.blogspot.com.br>

**Microtarea dos.** Los participantes reciben las leyendas, hacen la lectura en conjunto y luego completan un cuadro, con información de los personajes leídos, sus características físicas y psicológicas, las semejanzas y diferencias entre ambas leyendas, así como la moraleja de cada una.

**Imagen 3: Hoja de trabajo para el tema de las leyendas**

	Leyendas	
	“La Sayona”	“Iara”
• Personajes:		
• Características físicas y psicológicas:		
Semejanzas:		
Diferencias:		
Moraleja:		

**Microtarea tres.** Una vez que el grupo completa el cuadro anterior, se realiza una puesta en común sobre la información de la tarea anterior. Cada grupo tiene un representante que explica las respuestas del cuadro, y luego se inicia un debate sobre las respuestas y las observaciones hechas por los participantes. En este momento, todos pueden dar su opinión.

**Tarea final.** Esta tarea también es desarrollada en grupo. Se elige una de las leyendas estudiadas y

se construye una nueva versión para la leyenda, la cual necesita ser presentada de una manera creativa a los demás.

**EL ENFOQUE POR TAREAS EN LA PRÁCTICA:  
APLICACIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA**

Esta sección presenta el resultado de la aplicación de la propuesta didáctica efectuada con cuatro gru-

pos de estudiantes del cuarto módulo del Curso de Letras -Español y Literatura Hispánica- del IFRR.

El desenvolvimiento de la propuesta se incluye en el cuadro siguiente, el cual incluye las microtarefas aplicadas, las acciones desarrolladas mientras se aplicaban las tareas, el tiempo asignado para cada una y los resultados alcanzados:

**Tabla 1**  
**Análisis de la propuesta didáctica aplicada**

Microtarefas	Acciones desarrolladas	Tiempo asignado	Resultados alcanzados
<p><b>Microtarea 1</b></p> <p>Observe las imágenes siguientes e intente identificar, mediante las imágenes, de qué tratan las leyendas y cuáles podrían ser sus títulos.</p>	<p>Primero se realizó una introducción sobre el concepto de leyendas, que incluyó una indagación sobre el conocimiento que tenían los alumnos de las leyendas brasileñas y venezolanas estudiadas.</p> <p>Luego, se les propuso a los alumnos la primera microtarea.</p>	30 minutos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los estudiantes estaban entusiasmados con el tema tratado.</li> <li>- La mayoría de los estudiantes demostró conocimiento superficial sobre las leyendas, incluso las brasileñas.</li> <li>- Hubo una participación efectiva en las respuestas de los estudiantes.</li> </ul>
<p><b>Microtarea 2</b></p> <p>Los participantes reciben un texto de las leyendas, hacen la lectura en conjunto y luego rellenan un cuadro, en el cual anotan quiénes son los personajes, cuáles son sus características físicas y psicológicas, las semejanzas y diferencias entre las leyendas y la moraleja de cada texto.</p>	Realización de la tarea propuesta.	30 minutos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interacción en lengua española.</li> <li>- Organización y síntesis de las ideas.</li> <li>- Percepción de que las leyendas pueden tener una enseñanza moral, aplicable a las experiencias cotidianas de los estudiantes.</li> </ul>
<p><b>Microtarea 3</b></p> <p>Se da la puesta en común con los datos obtenidos en la tarea anterior. Se conversa sobre las semejanzas y diferencias entre las leyendas y sobre la moraleja que pretenden ofrecer.</p>	<p>En este momento, fue seleccionado un representante de cada grupo que habló sobre las respuestas del cuadro. Luego, se estableció una conversación a partir de la puesta en común, donde se pudo percibir las perspectivas de cada grupo sobre las leyendas trabajadas.</p>	30 minutos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se percibió que los estudiantes hablaron de las semejanzas y diferencias de las leyendas con soltura.</li> <li>- Fueron más allá de lo que fue propuesto por el profesor, pues hicieron comparaciones con otras leyendas y tomaron en cuenta la cultura de los dos países.</li> </ul>

Continúa en la siguiente página

<p><b>Tarea final</b></p> <p>Elegir una de las leyendas estudiadas y construir una nueva versión para la leyenda. Esta versión debe ser presentada de una manera creativa a los demás miembros del grupo.</p>	<p>Tras la puesta en común, la tarea final fue explicada y los estudiantes se organizaron para realizarla.</p>	<p>60 minutos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Creatividad en la realización de la tarea final.</li> <li>- Utilización de elementos de las micro tareas en la ejecución de la tarea final.</li> <li>- Presentación de cada adaptación de la leyenda por medio de dramatizaciones, videos con el audio grabado, imágenes de la versión de la leyenda, teatro de muñecos y poesía.</li> </ul>
---	--	-------------------	---

Fuente: Elaboración propia

### CONCLUSIONES

El objetivo principal de este artículo se centra en plasmar una propuesta de desarrollo de actividades de español como lengua extranjera en un curso de formación de profesores, mediante el enfoque por tareas, teniendo por eje las leyendas de la frontera Brasil-Venezuela.

De este modo, se observa que el empleo del enfoque por tareas puede contribuir con el proceso de enseñanza-aprendizaje de español para los futuros profesores. Esto se debe a que este enfoque es una modalidad de enseñanza más centrada en el estudiante, pues según las observaciones hechas durante el experimento, permite atender las necesidades e interés de comunicación mediante la flexibilidad en la elección del camino para el desarrollo de los ejercicios propuestos, por el fomento de la cooperación y la participación de los miembros que componen los grupos de trabajo tanto en el aula como fuera de la escuela.

Siguiendo esa orden de ideas, se observa que el enfoque comunicativo en el aula de español como lengua extranjera puede ser considerado como una posibilidad para impartir temas como el medio natural, social y cultural, eligiendo para ese fin las leyendas pertenecientes al área fronteriza entre Brasil-Venezuela. Con esto, podría haber una mejor sistematización entre la formación del profesorado y las buenas prácticas de los métodos y enfoques de enseñanza de lenguas extranjeras en la enseñanza básica.

Para ejemplificar esa práctica, se han desarrollado unas tareas utilizando las leyendas indígenas de Brasil y Venezuela, tema que podrá ser llevado para el aula y que puede involucrar creación de textos orales y escritos, y demostrar así cómo se puede diseñar la secuencia de las distintas fases de las tareas.

Así, se pueden constatar las siguientes conclusiones que provienen del análisis del objetivo planteado:

Se logra validar el uso de la leyenda para enseñar español mediante el enfoque por tareas. Esto se logró con la argumentación en el apartado teórico, pues este tipo de textos sale del conocimiento del pueblo, además de mostrar la realidad cultural y social de los pueblos indígenas. La leyenda puede ofrecer situaciones comunicativas que involucran la observación, la escucha y la aprehensión de elementos contextuales (tales como relación entre personajes, espacio, tiempo y elemento), además de elementos pragmáticos, gestos, miradas y el estilo del narrador.

Dado que la comunicación es la principal función del lenguaje, usar el idioma para interactuar con el otro debe ser uno de los principales propósitos cuando se aprende una lengua, tomando en cuenta que la comunicación no es únicamente la enseñanza de las normas gramaticales y el aprendizaje del léxico, es también un proceso social. Así las cosas, el empleo de los recursos que ofrece la leyenda puede crear condiciones favorables para desarrollar la adquisición de la competencia comunicativa en los estudiantes.

Por otra parte, la motivación de los alumnos se favorece con el enfoque por tareas y la utilización de leyendas. Esto es relevante puesto que la

motivación es un elemento importante para que se produzca el aprendizaje. Además del interés por trabajar con leyendas, también se genera motivación al trabajar en grupos, pues así se reúnen personas distintas y se desarrolla una tarea final. Esa práctica estrecha la relación entre los compañeros del aula, lo que produce una propuesta de trabajo muy positiva y enriquecedora.

Por lo que se ha observado y analizado, la práctica empleada como objeto de la investigación de la cual surge este artículo, puede desarrollar la competencia comunicativa y la adquisición de destrezas y habilidades lingüísticas. Así, se considera vital desarrollar este enfoque en la enseñanza de español como lengua extranjera, pudiendo aún utilizarlo en otras asignaturas relacionadas.

Este trabajo puede contribuir de manera significativa para el proceso de enseñanza-aprendizaje de los futuros profesores de español como lengua extranjera. Por ende, se podría poner en práctica presentado en su conjunto, y analizar su validez, llevando en consideración los aspectos que funcionan en otros contextos y cuáles se podrían mejorar en consonancia con la realidad de las escuelas de enseñanza básica.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cascudo, L. C. (2006). *Literatura Oral do Brasil*. São Paulo, Brasil: Global.
- Chizzotti, A. (2003). A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, 16 (02), 221-236. Recuperado de: [http://www.unisc.br/portal/upload/com\\_arquivo/1350495029.pdf](http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/1350495029.pdf).
- Estaire, S. (2007). La enseñanza de lenguas mediante tareas: principios y planificación de unidades didácticas. Recuperado de: <http://www.nebrija.es/espanolparainmigrantes/flash/ensenar/PDF/articulo-tareas.pdf>
- Estaire, S. y Zanón, J. (1990). El diseño de unidades didácticas para la enseñanza de una segunda lengua. *Comunicación, lenguaje y educación*, 7-8, 55-90.
- La Sayona (2009). Mitos y Leyendas de Venezuela. Recuperado de: <http://mitosleyendasdevenezuela.blogspot.com.br>.
- López, S. F. y Blanco, A. N. (2011). *Enfoque por tareas: Propuestas didácticas*. Brasília, Brasil: Consejería de Educación de la Embajada de España.
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículo*. Madrid, España: Ediciones Morata, S.L.
- Platero, A. M. y Ehrichs, V. P. (2011). *Cuentos y Leyendas de la Amazonia brasileña*. Colección Orellana. Brasília, Brasil: Consejería de Educación de la Embajada de España.
- Rodrigues, F. (2006). Migração Transfronteiriça na Venezuela. São Paulo, Brasil. Recuperado de: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010340142006000200015&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010340142006000200015&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt)
- Sánchez, A. P. (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años: métodos y enfoques*. Madrid, España: Sociedad General Española de Librería, S. A.
- Stenhouse, L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, España: Ediciones Morata, S.L.
- Triviños, A. N. S (2012). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo, Brasil: Atlas.

# Los filántropos de Camus y Unamuno: el Dr. Rieux y San Manuel Bueno, Mártir

Por: M. L. Alí Viquez Jiménez<sup>1</sup>, Universidad de Costa Rica

Fecha de recibido: 14 de noviembre, 2016.

Fecha de aceptación: 3 de marzo, 2017

---

## Resumen

En este artículo se comparan dos personajes caracterizados por sus quehaceres comprometidos con el bien de los otros: don Manuel (Unamuno, San Manuel bueno, mártir) y el Dr. Bernard Rieux (Camus, La peste). Se exploran las afinidades filosóficas que los unen tanto como una serie de diferencias de la misma naturaleza.

## Abstract

### THE PHILANTROPISTS OF CAMUS AND UNAMUNO: DR RIEUX AND SAINT MANUEL BUENO, MARTYR

This article compares two characters who represent deeds committed with the wellbeing of others: Manuel (Unamuno, Saint Manuel bueno, martyr) and Dr. Bernard Rieux (Camus, La peste). The philosophical affinities which pair them with a series of differences of the same nature are explored.

---

Alí Viquez Jiménez. Los filántropos de Camus y Unamuno: el Dr. Rieux y San Manuel Bueno, Mártir. *Revista Comunicación*. Año 38, volumen 26, número 1, enero - junio, 2017. Instituto Tecnológico de Costa Rica. ISSN: 0379-3974 / e-ISSN: 1659-3820.

#### PALABRAS CLAVE:

Albert Camus, Miguel de Unamuno, Literatura española contemporánea, literatura francesa contemporánea, literatura comparada, novela europea.

#### KEY WORDS:

Albert Camus, Miguel de Unamuno, Spanish literature, Spanish contemporary literature, French contemporary literature, comparative literature, European novel.

1 Alí Viquez Jiménez es Magíster Litterarum, graduado de la Universidad de Costa Rica, y un destacado docente e investigador de esa casa de estudios superiores. Ha sido galardonado con los premios más prestigiosos de la literatura de su país, y reconocido como uno de los autores de lectura obligatoria, por el Ministerio de Educación Pública. Se desempeña como docente e investigador en la Universidad de Costa Rica. Contacto: aliviquezj@gmail.com.

## INTRODUCCIÓN

Tras examinar a los misántropos en Camus y Greene (Viquez, 2016), ahora pondré mi atención en los filántropos de Camus y Unamuno<sup>2</sup>. Corro el riesgo de que, como pasa a menudo en la literatura, el examen hecho de los “personajes oscuros” resulte mucho más atractivo que el que ahora emprendo acerca de los “luminosos”. ¿Quién duda, por ejemplo, que Iván Karamázov y Stavroguin son personajes más apasionantes que Aliosha Karamázov o el príncipe Mishkin?<sup>3</sup> Espero al menos que este nuevo ensayo revele una complejidad pareja de los filántropos y los misántropos, si bien estos últimos podrían capturar más la atención.

Quizás resulta extraño que quienes albergan el odio y el desprecio al parecer se impongan en el aprecio de los lectores, antes que quienes aman a sus semejantes y hasta se sacrifican por estos. Pero puedo comenzar explicándolo desde Machado (1999): el hecho es que la filantropía es un secreto, algo que pocos, poquísimos, conocen; en tanto, la misantropía es moneda común: “Converso con el hombre/ que siempre va conmigo (...) que me enseñó el secreto/ de la filantropía”. Es necesario hacer un esfuerzo para entender a quienes creen que el ser humano es bueno y se merece el bien; pensar lo contrario no parece difícil ni raro, aunque a lo mejor mucha gente se avergüenza de hacerlo y no lo admitiría.

### SAN MANUEL BUENO, MÁRTIR

Esta narración arranca con un epígrafe bíblico, de San Pablo: “Si solo en esta vida esperamos en Cristo, somos los más miserables de los hombres todos” (1ª Corintios, 15: 19). Es precisamente la historia de un cura de aldea en España, don Manuel, que no cree en la resurrección y es el hombre más miserable de todos. Es sencillo el planteamiento filosófico de la novela<sup>4</sup>: don Manuel es un santo porque,

sabiéndose así de miserable, hace todo lo que está a su alcance para que esa miseria no la comparta el pueblo de Valverde de Lucerna. Sabido es que Unamuno –al igual que Pablo de Tarsos– creía en la promesa de la vida eterna personal como el requisito indispensable de la felicidad humana; de aquí un personaje que, incrédulo ante tal prodigio de la imaginación y la fe religiosa, solo puede ser un desdichado<sup>5</sup>.

Fue este un punto en el que Unamuno no aceptaba la alternativa. Si no se tenía acceso a la vida eterna, tampoco se tenía acceso a ninguna felicidad en este mundo, así fuera pasajera o frágil<sup>6</sup>. El cura don Manuel es un personaje que no conoce ninguna clase de alegría; su estado depresivo lo lleva a los linderos del suicidio, según él mismo confiesa, como lo único que verdaderamente lo tienta, porque lo liberaría de una existencia que es un fardo de amargura. Es decir, como si la muerte total en el futuro tuviera el efecto obligatorio de enturbiar la existencia en el presente.

Don Manuel es un filántropo porque vive para ocultar a los miembros de su comunidad religiosa la verdad insoportable de la muerte total. Volteriano no tanto por asuntos políticos (por el temor de que se pierda un mecanismo para controlar a una plebe que sin el freno de Dios se podría volver inmanejable); karamasoviano no tanto por asuntos éticos (por el temor de que sin Dios “todo está permitido”). Más bien melancólico y compasivo: convencido de que la vida solo puede disfrutarse si se la cree eterna, decide engañar a todo el que se deje engañar sobre este punto para que los menos lúcidos que él consigan ser felices: “Dios no existe: hay que inventarlo”<sup>7</sup>. Actúa acaso siguiendo el ejemplo de Jesucristo, como el propio texto propone. Este se vale de una serie de apócopes para crear esta identificación entre don Manuel y Jesús<sup>8</sup>.

2 El Dr. Rieux es el protagonista y narrador de *La peste* (Camus, 1947) y San Manuel Bueno es el protagonista de “San Manuel Bueno, mártir” (Unamuno, 1931). Estas fechas corresponden a primeras ediciones.

3 Y eso por mucho que Dostoievski pretendiera lo contrario.

4 O más bien “nouvelle”, pero no nos metamos demasiado en esto del subgénero, porque andamos en los terrenos de Unamuno y sus boutades al respecto: que si novela o nivola o sepa usted.

5 Alfredo Tamayo Ayestarán (2001) apunta un interesante paralelismo entre Unamuno y Nietzsche a propósito de este tema.

6 Recuérdese aquella aseveración tan suya y tan reiterada, de que él quería seguir siendo para siempre Miguel de Unamuno, hasta con sus mismos zapatos. Me pregunto si su zapatero también querría la inmortalidad personal. La bibliografía sobre este tema es abundante; véanse Baker (1991), Benítez (1968) y Caraway (1995).

7 No lo cito. Tampoco a Voltaire, ya que he suprimido el condicional.

8 Véanse Robert Baah (2003) y Godoy Gallardo (2001).

Don Manuel se encuentra pues en las antípodas de quienes valorizan la existencia precisamente a causa de su carácter efímero. Toda la tradición del epicureísmo en procura del placer posible aunque fugaz le es ajena e incomprensible. También toda capacidad estética para celebrar la brevedad de la vida en versos como los de Machado (1999, p. 150): "Me gusta verlos pintarse/ de sol y grana volar, / bajo el cielo azul cantar / súbitamente y quebrarse.". Don Manuel es incapaz de apreciar una pompa de jabón. No entiende al Aquiles que afirma que los dioses inmortales envidian a los humanos, porque estos conocen el valor del presente de una forma que jamás podrá alguien que vive para siempre. Mucho menos entiende a Borges, que teme a la inmortalidad personal como el más severo castigo imaginable.

Puesto sobre este camino, que es casi como un estado de ánimo de profunda tristeza porque la vida humana no es eterna, don Manuel se propone ocultar su trágica verdad para no envenenar a los demás con su propio veneno. Mentirles. Y aquí resulta darse cuenta de que solo los más simples de los seres humanos se dejarán engañar. Blasillo el Bobo, el subnormal que recorre la aldea de Valverde de Lucerna, es aquel en quien no existe la más mínima objeción para creer en la ilusión de la inmortalidad personal pregonada por don Manuel. En cambio, con Lázaro, el inteligente hermano de la narradora, el embuste no resulta y don Manuel le confiesa en secreto que no cree en aquello que predica. Entre estos dos polos, la mayoría de los aldeanos tiende a parecerse a Blasillo el Bobo, de una manera que nos puede hacer sospechar la poca confianza de Unamuno en la capacidad intelectual del pueblo<sup>9</sup>.

Estamos ante un planteamiento filosófico que podríamos llamar "elitismo filantrópico" tanto como "incapacidad para el goce lúcido de lo inmediato". Para don Manuel, solo existe la posibilidad del goce de lo inmediato desde la falta de lucidez (y si nos atenemos a la forma en que Unamuno lo expresa en su personaje de Blasillo, diríamos que desde la imbecilidad), y ello convierte a un filántropo como él en el celoso guardián de la verdad, para que esta no llegue a oídos de la mayoría: "La verdad (...) es

algo terrible, algo intolerable, algo mortal; la gente sencilla no puede vivir con ella." (Unamuno, 1987, p. 43). La inteligencia es el mal, para don Manuel y para Schopenhauer.

En esta línea de rechazo filantrópico de la inteligencia, don Manuel está dispuesto a ir muy lejos. No le interesa promover ninguna clase de progreso político ni educativo; aunque no se opone a ellos, solo los considerará con benevolencia cuando constituyan distracciones útiles para que la gente no fije sus ojos en la terrible verdad de la muerte. Su papel como sacerdote no es educar ni acrecentar la justicia: más bien, es un conservador convencido de que el futuro, cuanto menos cambie en relación con el presente, mejor será para todos los que logren continuar viviendo en una suerte de "felicidad medieval". Su posición política se exagera (aunque también se aclara) en esta cita: "Sí, ya sé que uno de esos caudillos de lo que llaman la revolución social ha dicho que la religión es el opio del pueblo. Opio... Opio... Opio... Sí, démosle opio, y que duerma y que sueñe." (Unamuno, 1987, p. 49)<sup>10</sup>.

Está dispuesto a procurarse a sí también una suerte de opio: "Yo mismo con esta mi loca actividad me estoy administrando opio." (Unamuno 1987, p. 49) El personaje vive imbuido en un torbellino de quehaceres que le procuran el olvido de la verdad que lo atormenta. Así, su constante dedicación al cuidado de enfermos, misas, caridades, tanto como a otras labores menos propias de un sacerdote, como dar clases en la escuela o hasta ayudar en las labores del campo, tiene la doble finalidad de servir como ayuda al prójimo y como opio para sí mismo. La filantropía de don Manuel no es teórica: ama a los demás colaborando de manera concreta en la resolución de sus necesidades prácticas. Pero también es importante mencionar que está enmarcada en un propósito global y mayor: ama a los demás, tratando de engañarlos en cuanto al sinsentido de una existencia cuyo destino es la muerte. Lázaro lo dice: "...es demasiado inteligente como para creer todo lo que tiene que enseñar." (Unamuno, 1987, p. 39) Por eso quiere que los otros se ocupen de lo práctico y concreto tanto como él lo hace, porque así se

9 Al menos, del pueblo religioso, que en la versión de este texto, es todo el pueblo. En cierto modo, es ofensivo con los creyentes.

10 Para una aproximación precisa a las implicaciones políticas de esta novela, véase Fagan (2009). Ahí se demuestra que Unamuno era mucho menos reaccionario al final de su vida de lo que esta cita aislada podría sugerir si se la ve fuera de contexto.

Fotografía de Leonardo Corrales N.



alejarse del peligro de pensar demasiado y acaso darse cuenta de lo que él ya sabe sobre la muerte.

Además, la filantropía de don Manuel, como actividad concreta, es lo que —más mal que bien— lo aleja de la desesperación. Su opio no le funciona del todo, pero estaría peor de no tomarlo.

La narración está en boca de Ángela, de cuyas luces también se puede dudar<sup>11</sup>. Escribe esta historia sin darse cuenta de que está denunciando al cura (a quien, tras la muerte, busca el obispo beatificar). Hay algo —sin embargo— más profundo en ella:

11 Sobre la forma en que Ángela inserta su voz en la narración, véase Toro (1981).

su sospecha de que don Manuel solamente “creyó no creer”. La filantropía manifiesta del cura la lleva por este sendero tan contradictorio: ella piensa que alguien que amaba a las otras personas de la manera como el santo lo hacía estaba de hecho ejerciendo la práctica religiosa aunque se creyera ateo, y eso es ser más religioso que la gran mayoría, que dice serlo pero esto no se le traduce en actos a favor de los demás. Yo la corregiré: eso es ser un filántropo, no un religioso. La buena y simple Ángela no es capaz de notar la diferencia.

En cuanto al hermano de la narradora, Lázaro, es destacable que —siendo el único a la altura intelectual del cura— no tiene sin embargo una posición desde la cual lo pueda confrontar.

Muy pronto se deja convencer de los motivos y las bondades de don Manuel, y permite que este lo “resucite” de una manera muy distinta a como se resucitó al Lázaro bíblico: haciéndolo colaborar en su proyecto de promover tanto el engaño como la ayuda concreta. No hay, en esta narración, una verdadera oposición filosófica ante la postura del protagonista: Lázaro cede a toda velocidad (de América había vuelto con el afán de oponerse al poder del clero en la atrasada España, pero eso le dura lo que dura un lirio); Ángela no se da cuenta de las implicaciones y de las contradicciones de su mensaje (es una Ángela obtusa); Blasillo el bobo —y con este, el pueblo todo de Valverde de Lucerna se mantendrán el disfrute pasivo de la mentira piadosa que el cura les promulgó. Así se puede resumir, en una expresión gastada, la filantropía de este santo: una mentira piadosa.

### BERNARD RIEUX

Si se pudiera llamar la atención por ser modesto, el doctor Bernard Rieux lo haría decididamente. El caso es que no se puede: ser modesto implica hacer un esfuerzo para no llamar la atención. Su decisión de narrar usando la tercera persona en lugar de la primera, nos da una poderosa señal en ese sentido; el doctor no quiere repetir la palabra “yo” (y recordemos que en francés el pronombre no se elide). Cuando, bien entrada la narración, el personaje admite que también es el narrador, lo hace luego de haber propuesto como “héroe del relato” a alguien más, como Joseph Grand, de quien dice: “Oui, il

est vrai que les hommes tiennent à se proposer des exemples et des modèles qu’ils appellent héros, et s’il faut absolument qu’il y en ait un dans cette histoire, le narrateur propose justement ce héros insignifiant et effacé qui n’avait pour lui qu’un peu de bonté au cœur et un idéal apparemment ridicule.” (Camus, 1982, p. 129) ¿Aparentemente ridículo? Se queda corto el buen doctor: Grand es decididamente ridículo, en especial en lo concerniente a este ideal: el de escribir una novela de la que tiene ensayada la primera oración un número tan grande de veces que llena cuadernos enteros, sin avanzar jamás de ahí, pues está decidido a que, cuando el hipotético editor la lea, este deba levantarse y decir: “Messieurs, chapeau bas”<sup>12</sup>. Pero este aspecto risible es lo que Rieux rescata en los héroes, tales como él los ve: personas que están lejos de constituir un espectáculo para que los admiren, sino simplemente seres humanos vulnerables, torpes, cómicos. Es imposible dejar de pensar en el bueno de Alonso Quijano, que, como Joseph Grand, padece una obsesión ridícula de origen literario, y que —como él— va tras el bien, pero sin desprenderse jamás de esa obsesión personal y hasta un poco egoísta.

Con esta artimaña, Rieux consigue eludir él mismo el papel de héroe. La razón es profunda: en su modestia, el doctor solamente toma el mérito por estar haciendo su trabajo. Ejecutarlo diariamente, sin detenerse a pensar demasiado, le garantiza el papel marginal que quiere para su vida. Ni siquiera como médico aspira Rieux a producir conocimiento profundo; lo suyo es la atención de las necesidades de sus pacientes, de una forma casi más cercana a la que tendría un enfermero que un médico. Es otro doctor, el viejo Castel, quien investiga: “Rieux attendait les vaccins et ouvrait les bubons. Castel retournait à ses vieux livres et faisait des longues sessions à la bibliothèque.” (Camus, 1982, p. 62).

Así, Rieux renuncia a la filosofía. Al menos, a cierta clase de ella: la que pretende tener respuestas abstractas y definitivas. Lo suyo es emprender una labor de hormiga incansable y esto lo identifica con la honestidad, pero solamente en su caso particular. Cuando Tarrou le pregunta por esta, él le responde: “Je ne sais pas ce qu’elle est en général. Mais

12 Rieux se muestra desde el principio escéptico: en primer lugar, porque le parecería extraño que un editor estuviera trabajando con el sombrero puesto. Humor camusiano.

dans mon cas, je sais qu'elle consiste à faire mon métier."(Camus, 1982, p. 151). Ni siquiera se pretende especialmente virtuoso por haber elegido la medicina, pues lo hizo obedeciendo a su deseo de superarse, nacido en una familia pobre. El filántropo camusiano por excelencia este modesto doctor Bernard Rieux cuando es forzado a filosofar, porque a su alrededor le hacen preguntas o porque prevé que los lectores se las están formulando, reitera una filosofía que rehúye toda abstracción. Se resume en una negación: "L'homme n'est pas une idée..." (Camus, 1982, p. 51). Como el hombre no es una idea, hay que anteponer el hombre a las ideas: estas jamás serán tan importantes como aquel.

El personaje llega incluso a sostener una suerte de relación de exclusión entre el conocimiento y el cuidado de los seres humanos. El ejercicio de la filantropía concreta, en el día a día, implica la postposición del pensamiento. Para ejercerlo, hay que disponer de un tiempo precioso, del cual un médico —pero acaso, cualquier ser humano sensible ante el dolor y la necesidad ajenos—no dispone: "Ah!, dit Rieux, on ne peut pas en même temps guérir et savoir. Alors, guérissons le plus vite possible. C'est le plus pressé."(Camus, 1982, p.191).

La prisa por curar a los enfermos de la peste se impone por sí sola. No necesita de una sesuda discusión previa. La solidaridad ante el sufrimiento es un asunto para Rieux de mero sentido común, no de filosofías. Se puede objetar (y así se ha hecho; discúlpeme el lector que no dé las referencias, pero me niego a dar crédito alguno a una opinión que encuentro tan mezquina) que el protagonista de *La peste* exhibe la misma profundidad filosófica que la Cruz Roja. Yo quisiera ver quién está dispuesto a menospreciar a la Cruz Roja el día que la necesite.

Por esta misma premura para ayudar, Rieux se ve obligado a prescindir del amor hacia alguien en particular. Su esposa se enferma y debe salir en procura de tratamiento poco antes de que se declare la peste. Luego las puertas de la ciudad de Oran se cierran, por lo cual Rieux se ve imposibilitado para reunirse con ella. Muere sola, en un sanatorio. Se puede pensar que no estaba en manos del doctor el acompañarla, pero hay otro personaje en la novela, Rambert, que hace todo lo posible por escapar de la ciudad para ver a la mujer amada. Rieux ni si-

quiera lo considera. Rambert no lo consigue, y hasta cambia de opinión ante el ejemplo de la actitud de Rieux. Sacrificar la felicidad personal en procura del bien común es una tarea urgente, ineludible.

Viendo los cambios dados en un personaje como Rambert, se podría pensar que Rieux exhibe un poder de convencimiento importante. Tal vez así sea, pero Rieux no predica. Todo lo que los demás personajes aprenden de él, lo aprenden por el ejemplo. Rieux tampoco juzga. De hecho, el personaje que le resulta más incomprensible al doctor no es el cura Paneloux, que anuncia con retórica atronadora en el púlpito que la peste viene como castigo del cielo a los pecadores. Rieux simplemente piensa que el cura no ha tenido suficiente contacto con el sufrimiento real de los seres humanos y por eso puede pensar así. La mucha teología y la poca experiencia le han jugado una mala pasada.

Al pasar un tiempo y vivir entre enfermos reales, Paneloux cambia y hasta se incorpora a quienes combaten la peste en el día a día, junto al doctor. Esto le demuestra a Rieux que él tenía razón (por supuesto, el doctor no se ufana de ello). El personaje que menos comprende el doctor Rieux es el del juez Othon, porque este sí que ha tenido contacto con las personas y aun así insiste en sus autoritarismos<sup>13</sup>. Alguien que dedica su vida a ejercer la certeza acerca del bien y del mal así como a imponer esa certeza a los demás, le resulta completamente opaco al doctor, que no por eso lo juzga y condena. Como el juez también se convierte en una víctima de la peste, al morir su hijo pequeño, Rieux manifiesta su deseo de ayudarlo a él como lo ha hecho con otros, pero se queda varado en la pregunta sin respuesta de cómo se puede ayudar a un juez. Para Rieux, es evidente que no hay que juzgar, pues cada cual tiene una tragedia incommunicable en su interior y solamente podemos aspirar a curar sin juzgar. Aquí también diría el doctor: "C'est le plus pressé"<sup>14</sup>.

Otros dos personajes interesantes están alrededor de Bernard Rieux y quisiera referirme brevemente a ellos, pues los he pasado por alto y lo cierto es que

13 Curiosa coincidencia la de este nombre y el de cierto político costarricense, también muy dado a juzgar. ¿Lo habrá elegido Camus pensando en la etimología? Othon quiere decir "dueño de señorío".

14 No es cita, sino deducción.

Fotografía de Leonardo Corrales N.



completan la red de relaciones concreta en que se mueve el doctor. Tarrou es un tipo que, desde el más profundo escepticismo hacia la existencia de Dios, aspira sin embargo a ser un santo. No solamente esto es notable en él, sino además el hecho de que su primera actitud ante el mundo es de indiferencia total, por razones filosóficas fácilmente ubicables dentro del pensamiento de Camus. Tarrou es uno más de los personajes camusianos desengañados acerca de un posible sentido de la existencia. Vive en el absurdo. Su actitud, en consecuencia, es de distanciamiento hacia todas las formas de la ilusión existentes acerca del significado de la vida. Pero Tarrou cambia en cuanto aparece la peste, pues la fuerza de los acontecimientos le enseña que la indiferencia es un lujo que no nos podemos permitir ante el sufrimiento ajeno. Por eso pretende ser un santo, convencido como está que la inexistencia de Dios le quita todo posible sentido a la existencia humana. Cuando Rieux le responde que en cambio él solamente aspira a ser un hombre, en lugar de un santo, Tarrou hace una declaración notable: "Oui, nous voulons la même chose, mais je suis moins

ambitieux." (Camus, 1982, p. 230) Según él, resulta más sencillo ser un santo que ser un hombre: esto se puede interpretar como que el santo ha renunciado a buena parte de la complejidad propia del ser humano; un santo es menos que un hombre.

Exactamente en las antípodas éticas de Bernard Rieux, se encuentra Cottard. Lo primero que sabemos es que este individuo trata de suicidarse antes de que se desate la peste. Luego, nos enteramos de que ha cometido algún delito y la policía se halla tras él. Cuando el estado de emergencia se declara, las autoridades tienen nuevas preocupaciones y se olvidan de su delito. Entonces resulta que Cottard se alegra por la venida de la peste, la cual además le permite enriquecerse mediante el contrabando en la ciudad llena de desabastecimientos. Es el ejemplo más claro de egoísmo indisimulado: Cottard teme el fin de la peste que el flagelo se acabe porque eso implicaría que él volvería a estar en peligro ante la policía, así como el fin de sus negocios turbios. Casi no hay nada más que agregar a este retrato de un individuo tan falto de ética, salvo el hecho de que

Rieux declina juzgarlo también a él. El filántropo camusiano no hace excepciones ante la regla de abstenerse de juzgar a los otros<sup>15</sup>.

### COMPARACIÓN Y CONCLUSIONES<sup>16</sup>

Tanto Rieux como don Manuel descreen de cualquier tipo de trascendencia humana. Son filántropos sin motivación religiosa<sup>17</sup>. La vida se vive y se acaba de forma evidente con la muerte del cuerpo. Ahora bien, mientras que para don Manuel esto conlleva una profunda tristeza, una incapacidad insuperable de ser feliz; para Rieux parece no haber tiempo ni siquiera de hacer esta reflexión. Tarrou, su amigo, da la impresión de estar en este punto más cerca de don Manuel que Rieux. Don Manuel debe buscar tareas para no pensar todo el día en el sinsentido de una vida que se acaba con la muerte, mientras que Rieux no tiene ninguna necesidad de buscar ocupaciones, ya que estas lo persiguen: las enfermedades atendidas por un médico no acaban. Es interesante que, incluso cuando la terrible peste ha pasado, Rieux nos dice de sí mismo que sigue ocupado atendiendo otra clase de pacientes.

Ahora bien, Rieux no se encuentra en la misma página de desesperación de don Manuel, pues es un personaje capaz de darse la oportunidad para ser

feliz con el disfrute de lo fugaz y lo inmediato que esta vida sin más allá nos ofrece. Esto queda magistralmente retratado en el pasaje en el cual el doctor y Tarrou se permiten un rato para tomar un baño en la playa. Lo que pasa, por consiguiente, es que Rieux antepone su sacrificio para atender el urgente sufrimiento ajeno a su capacidad para disfrutar de la vida breve y concreta, capacidad que sí posee, pero que no tiene muchas ocasiones de ejercer. Don Manuel, en cambio, no posee esta capacidad. De hecho, cuando don Manuel mira el agua del lago, no piensa en pasar un buen rato nadando, sino en suicidarse por inmersión.

Con Manuel encuentra en el ejercicio de la filantropía tanto una manera de contribuir a remediar el sufrimiento de los otros como el suyo propio, precisamente por lo explicado anteriormente. Es dedicado sin cesar a las labores de ayuda que consigue el personaje tanto el dar su colaboración como el olvidarse de su tristeza existencial. Rieux, en cambio, no anda buscando olvidar nada, y hasta está rechazando el dedicarse a su felicidad personal, a la que acaso tendría acceso, pero, por razones que ni él mismo comprende, la urgencia de ayudar se le impone. Sus palabras: "Rien au monde ne vaut qu'on se détourne de ce qu'on aime. Et pourtant je m'en détourne, moi aussi, sans que je puisse savoir pourquoi." (Camus, 1982, p. 191). En este sentido, habré de plantear que la filantropía de Rieux es más meritoria que la de don Manuel, pues sacrifica la propia felicidad personal, si bien también la encuentro más oscura (lo mismo que el personaje), pues carece de explicación. Es simplemente algo que le ocurre al doctor, y que tal vez solamente responde a un caso concreto de la reflexión final del personaje: "...il y a dans les hommes plus de choses à admirer que de choses à mépriser." (Camus, 1982, p. 279). Con él, habría que invocar de nuevo a Machado y *el secreto* de la filantropía.

Otro punto de coincidencia importante en ambos personajes es su distanciamiento en relación con el pensamiento filosófico abstracto. Para ellos, el conocimiento que antepone ideas a experiencias concretas, está muerto. Si de palabras se trata, Rieux y don Manuel prefieren no abundar en ellas; si de hechos en procura de ayudar, entonces no son pocos. La motivación de don Manuel es que mucha

15 Lo que me parece problemático en relación con esta actitud de Rieux excede los alcances de este ensayo, pero igual me permito plantearlo. Se trata de que *La peste* es una novela alegórica, en la que todos adivinamos expresada la experiencia de la guerra en la Francia tomada por el nazismo. Si Cottard representa al colaboracionista en esta alegoría, ¿todavía es posible abstenerse de juzgarlo? Quizás. Lo que sí es cierto es que no nos abstendríamos de juzgar a los invasores, los nazis, pero estos no aparecen en la alegoría camusiana: los reemplaza el bacilo de la enfermedad. ¿Estamos ante una velada estrategia para proteger a Rieux de emitir juicios acerca de las demás personas? ¿Qué hubiera tenido que decir el buen doctor si estuviera combatiendo seres humanos perversos en lugar de microbios?

16 En lo que compete propiamente a la comparación entre estos dos personajes, únicamente he encontrado aprovechables los planteamientos de Caraway (1995: 155): "In his basic understanding of the human problem, Unamuno's analysis is not unlike that of Camus who views man as having two existential longings, namely, the longing for absolute security in his being, immortality, and the longing for knowledge. For Camus, the world answers the first longing with death and the second longing with opacity. For Unamuno the first longing remains a longing throughout his life, hence the pervasive "agony," and the second longing, that is, the longing for knowledge, remains unfulfilled since reason is inadequate to establish the truth of man's ultimate concern". Como se ve, se trata de una comparación de carácter general, que no pone el énfasis en los personajes que estoy estudiando.

17 Con esto no quiero insinuar que los filántropos sean o hayan sido en su mayoría gente religiosa. Simplemente, señalo un rasgo.

filosofía lleva a cualquiera al abismo, pues por medio de la reflexión se descubre la terrible verdad de la muerte sin remedio. La de Rieux es diferente: el doctor intuye que el conocimiento nunca debería ocupar la atención que la urgencia de curar el sufrimiento inmediato y evidente requiere. Así pues, aunque por causas distintas, los personajes coinciden en negarse a vivir una vida de meros intelectuales.

Tanto Rieux como don Manuel rehúsan el papel de jueces. Ayudan a los demás sin juzgarlos, convencidos de que los seres humanos siempre sufren dolores que los reivindican. Quizá esta sea la característica más importante que los hace ser filántropos, pues sus antípodas, los misántropos, son primordialmente personas que se creen con la autoridad para juzgar y condenar a los demás. El misántropo es alguien que ha generalizado un juicio negativo sobre la humanidad, mientras que el filántropo (al menos, en los casos de Rieux y don Manuel) es alguien que no se atreve a juzgar a nadie. Como todos sufrimos, no hay quien pueda ser el juez para determinar qué sufrimiento justifica el accionar de alguien en particular y qué sufrimiento no lo justificaría. No es posible acceder al corazón de los otros para juzgarlos.

Tanto Rieux como don Manuel provocan cambios en la vida de las demás personas básicamente por medio del ejemplo. El discurso también cuenta, pero viene en un claro segundo lugar. Si bien don Manuel es un cura, y por tanto un predicador consuetudinario, sus prédicas rara vez hacen más que un llamado a vivir con sencillez y fe: es mucho más lo que enseña este sacerdote por la vía del ejemplo. Rieux, por su parte, como ya lo vimos, se rehúsa a predicar, lo que no impide que esta novela esté llena de sus apreciaciones éticas por lo general muy breves (no tiene tiempo el doctor para extenderse), en las que llama a priorizar en la atención del sufrimiento inmediato.

Por otro lado, Rieux y don Manuel carecen de adversarios filosóficos de mucho peso en sus textos. Don Manuel no tiene que realizar ningún esfuerzo para convencer a Lázaro, el único con alguna inteligencia, de que su camino es el correcto. En cuanto a Rieux, sí tiene más oposición, un poco en el escéptico Tarrou y mucho más en el enamorado Rambert

(Joseph Grand no es muy lúcido; es casi un Blasillo el Bobo). A los dos los convence con el peso de su ejemplo, casi sin tener que dar argumentos. De hecho, con Rambert el doctor insiste en darle la razón, pero luego la fuerza de sus acciones, empecinadas en ser solidarias, “desarman” a Rambert. Un punto importante por concluir es, entonces, que en estas narraciones se valora el ejemplo filantrópico antes que cualquier racionalización de la filantropía.

La mayor diferencia entre Rieux y don Manuel estriba en su relación con la mentira. Don Manuel ha decidido hacer del embuste su residencia permanente, por razones tanto filantrópicas como elitistas, mientras que Rieux mantiene un compromiso constante con la verdad. El doctor no miente, y quizá por eso una de las grandes debilidades de su labor filantrópica es que Rieux no ofrece consuelo ante la muerte. En algún momento, incluso se plantea que la llegada del doctor a la casa de un enfermo producía más dolor todavía, pues no ignoraban los familiares la probable condena de muerte que esta visita implicaba. Don Manuel está dispuesto a sacrificar también a la verdad en aras de aminorar el sufrimiento humano, y todo indica en el texto que así lo consigue; Rieux, por su parte, solamente está dispuesto a actuar honestamente: no se cree el doctor superior a nadie como para tratarlo como a un niño al que puede mentírsele. Rieux tampoco expresa tal deseo.

En cuanto a los resultados más generales de sus “gestiones filantrópicas”, hay que decir que en ambos casos son modestos. Lo son por causa de la condición humana, que no deja a la felicidad la posibilidad de triunfos permanentes, ni siquiera prolongados. Lo son porque existe la muerte y esta gana al final la partida. Don Manuel solamente puede procurarles un rato de felicidad ilusoria a sus feligreses; el doctor solamente puede retardar un rato el momento en el que la parca se impone. Sí debe decirse que don Manuel se concentra en los logros emocionales, al darles la ilusión de la felicidad a quienes son el objeto de su amor; mientras que Rieux se concentra en los logros corporales, imprescindibles según él para que los demás existan. Es que el doctor le apuesta a la felicidad como una experiencia corporal, un bienestar ligado a los sentidos en primer lugar, mientras que don Manuel, sí

asocia la dicha con un estado anímico primordialmente. Se resume el contraste con facilidad al recordar la anécdota: Rieux visita enfermos para tratar de sanarles el cuerpo, mientras que don Manuel lo hace para consolarlos ante el fin. Uno es un médico y el otro es un sacerdote.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baah, R. (2003). Miguel de Unamuno and the Art of Apocoptation. *Revista Hispánica Moderna*, 56 (1), 17-27.
- Baker, A. (1991). The God of Miguel de Unamuno. *Hispania*, 74(4), 824-833.
- Benítez, M. A. (1968). Miguel de Unamuno's Quest for Fulfillment. *Peabody Journal of Education*, 45, (6), 335-339.
- Camus, A. (1982). *La Peste*. Gallimard: Paris.
- Caraway, J. E. (1995). The Problem of Faith and Reason in the Philosophy of Miguel de Unamuno. *Mediterranean Studies*, 5, 151-162.
- Fagan, K. (2009). La libertad de conciencia en Miguel de Unamuno. *Alpha*, núm. 29, 291-301.
- Godoy Gallardo, E. (2001). El trasfondo bíblico en "San Manuel Bueno, mártir". *Revista Chilena de Literatura*, 58, 19-34.
- Hochberg, H. (1965). Albert Camus and the Ethic of Absurdity. *Ethics*, 75 (2), 87-102.
- Just, D. (2010). From Guilt to Shame: Albert Camus and Literature's Ethical Response to Politics. *MLN*, 124 (4), 895-912.
- Machado, A. (1999). *Poesías completas*. Edición de Manuel Alvar. Espasa - Calpé: Madrid.
- Onfray, M. (2012). *L'ordre libertaire. La vie philosophique d'Albert Camus*. Flammarion, Paris.
- Peyre, H. (1958). Albert Camus, an Anti-Christian Moralizer. *Proceedings of the American Philosophical Society*, 102, (5), 477-482.
- Tamayo Ayestarán, A. (2001). Nietzsche en Miguel de Unamuno. *El ciervo*, 50 (600), 34-36.
- Todorov, T. (1991). *Crítica de la crítica*. Trad. de José Sánchez Lecuna. Editorial Paidós: Barcelona.
- Toro, F. (1981). Personaje autónomo, lector y autor en Miguel de Unamuno. *Hispania*, 64 (3), 360-366.
- Unamuno, M. (1987). *San Manuel Bueno, mártir y tres historias más*. Espasa-Calpé: Madrid.
- Vega, J. M. y Carbonell, N. (1998). *La literatura comparada: principios y métodos*. Gredos, Madrid.
- Viquez, A. (2016). Los misántropos de Camus y Greene: Calígula y el Dr. Fischer. *Revista Comunicación*, 37 (25), 2, 14-23.

# Propuesta documental para la realización televisiva comunitaria

Por: Lic. Eduardo Alejandro Hernández Alfonso<sup>1</sup>, Universidad Central Marta Abreu de Las Villas, Cuba, y Lic. Luis Ernesto Paz Enrique<sup>2</sup>, Universidad Central Marta Abreu de Las Villas, Cuba.

Recibido: 17 de enero, 2017.

Aceptado: 18 de mayo, 2017.

## Resumen

La producción televisiva comunitaria construye ofertas de información ancladas en postulados netamente populares, donde se desdeña la posición del usuario en la construcción de espacios de comunicación, en algunos casos. En este artículo se determinan referentes teóricos-metodológicos de la televisión comunitaria y se propone un nuevo enfoque para su producción, a partir de postulados pertenecientes a las ciencias de la información. El estudio clasifica como teórico con enfoque cualitativo. Se emplean métodos en el nivel teórico y empírico para la recogida de información. Se analizan los descriptores de contenido presentes en los audiovisuales como factores intrínsecos de los materiales. Se identifica el análisis documental y se propone el empleo de los descriptores de resumen, topográficos, cronológicos, temáticos, onomásticos y de forma, para la realización televisiva comunitaria. Se concluye que la producción audiovisual en la televisión comunitaria puede sustentarse en referentes teórico-metodológicos planteados por las ciencias de la información y la comunicación social. De esta forma, se propone un nuevo enfoque para la producción audiovisual comunitaria.

## Abstract

### DOCUMENT PROPOSAL FOR THE CREATION OF COMMUNITY TV

The production of community TV in some cases provide opportunities for information anchored in purely popular principles, which disdains the position of the viewer in the building up of communication spaces. Theoretical-methodological references of community TV are determined, and a new approach for its production are proposed departing from principles of communication sciences. The study classifies as theoretical the qualitative approach. Empirical and theoretical methods are used in order to collect the information. The content descriptors present in the audiovisuals are analyzed as intrinsic factors of the materials. The document analysis is identified and the use of summary, topographical, chronological, thematic onomastic and formal descriptors is proposed for the production of community TV. The conclusion is that community TV can be sustained on theoretical-methodological references posed by information sciences and social communication. A new approach for the production of community audiovisuals is proposed.

Eduardo Alejandro Hernández Alfonso y Luis Ernesto Paz Enrique. Propuesta documental para la realización televisiva comunitaria. *Revista Comunicación*. Año 38, volumen 26, número 1, enero - junio, 2017. Instituto Tecnológico de Costa Rica. ISSN: 0379-3974 / e-ISSN: 1659-3820.

### PALABRAS CLAVE:

educación sobre medios de comunicación, competencias profesionales, control terminológico, procesamiento de la información, televisión, comunidad.

### KEY WORDS:

education on mass media, professional competences, terminology control, information processing, TV, community.

1 Eduardo Alejandro Hernández Alfonso es Licenciado en Comunicación Social y Doctorante en Ciencias Sociológicas en la Universidad Central Marta Abreu de Las Villas. Labora como investigador en esa misma casa de estudios. Contacto: ealejandro@uclv.cu.

2 Luis Ernesto Paz Enrique es licenciado en Ciencias de la Información y Doctorante en Ciencias Sociológicas de la Universidad Central Marta Abreu de Las Villas. Se desempeña como académico en esa misma universidad. Contacto: luisernestope@uclv.cu.

### INTRODUCCIÓN<sup>3</sup>

A partir del surgimiento de la televisión, múltiples han sido los estudios desarrollados con el objetivo de caracterizar el medio: "Desde la década de 1980 la comunicación se muestra bajo un modelo democrático, dialógico y horizontal que permite ejercer mecanismos de resistencia frente a las culturas dominantes" (Herrera y Uruburu, 2010, p. 212). El desarrollo de la ciencia, desde la epistemología comunicativa y de la información, se ha referido múltiples tipologías y enfoques.

Resulta indiscutible la influencia que ejerce la televisión en los usuarios. Su popularidad lo ha convertido en agente socializador de la información y del conocimiento. Los investigadores Aguaded, Hernando y Pérez (2012) sostienen que cuanto más se consume la comunicación a gran escala, más se siente la existencia de una profunda crisis comunicativa. Los mensajes de bien público dentro del esquema *MASS-Media* (medios de difusión masivos), aunque no han sido los más favorecidos, constituyen un importante generador de cambio social.

El fenómeno televisivo presenta múltiples facetas de interés general para los individuos. La característica de la televisión es la de ser un medio de comunicación de masa en la que se concentra numerosos y variados intereses de acuerdo con la programación transmitida "es un ecosistema social y cultural" (Aguaded y Díaz, 2008, p. 126). Las funciones del medio se refieren a las tipologías: comercial, expresiva, educativa, propagandística y publicitaria. "La Publicidad Social produce, distribuye y promueve campañas en nombre de organizaciones sin ánimo de lucro y de agencias gubernamentales sobre temas relacionados con la salud preventiva, la preservación del medioambiente, el bienestar social, etc." (Feliú, 2000, p. 3). En los estudios sociales realizados en Chile se expone la usabilidad del medio televisivo por parte de los usuarios para satisfacer necesidades de información y entretenimiento (Fernández,

1994), por lo que el medio debe reflejar las características y aspiraciones de sus usuarios.

La televisión es un medio cuya función técnica es la trasmisión de documentos de tipo audiovisual. A partir de los lenguajes sonoros e icónicos procura formar, transformar y transmitir información al usuario. Sus textos crean dependencia a las ideas, opiniones y actitudes que rompen en la mayoría de los casos con creencias y costumbres.

### LOS USUARIOS DE INFORMACIÓN Y SUS NECESIDADES EN EL CONTEXTO TELEVISIVO COMUNITARIO

Los documentos audiovisuales transmitidos en el marco televisivo, dentro de las sociedades de consumo, los componen los productores y no los usuarios. Cuanto más se consume la información a gran escala, más sentimos y vivimos una profunda crisis informativa porque el audiovisual ante todo potencia una nueva cultura de la imagen (Aguaded, Hernando y Pérez, 2012). La producción televisiva comunitaria debe producir audiovisuales en correspondencia con las necesidades de la comunidad en la que está enmarcada.

La misión del profesional de la información debe estar encaminada a la realización de servicios y productos centrados en el usuario que satisfagan sus necesidades de información. Estas dependen de la actividad laboral, disciplina, campo, área de interés, disponibilidad de facilidades y la posición jerárquica de los individuos (Crawford, 1997). Un servicio o producto de información o comunicación centrado en el usuario propiciará el intercambio, la colaboración (Manso, 2012) y el establecimiento de relaciones sociales.

A propósito de esto Rendón y Hernández (2010) dicen que "abordar el fenómeno usuario de la información ha requerido que los interesados en el tema sigan diferentes tendencias" (p. 74). Es determinante para el ofrecimiento de un producto, la identificación de su necesidad para garantizar el éxito. El diseño de productos centrados en las necesidades de los usuarios se revertirá en beneficio de la comunidad. Por su parte, Calva (2013) plantea que los usuarios son la razón por la cual la información debe conservarse, para empleo además de las siguientes generaciones y para promover el avance de la sociedad

<sup>3</sup> Este trabajo fue concebido en el contexto del proyecto: Sistema de Superación en las Televisiones Locales para potenciar el Proyecto de Desarrollo Local (SSTv), cuyo investigador principal es el Doctorante en Ciencias Sociológicas, Lic. Eduardo Alejandro Hernández Alfonso. El proyecto ha permitido fortalecer la gobernabilidad local y la relación de la televisión local en la representación del proceso de implementación de la estrategia de desarrollo local.

Fotografía de Leonardo Corrales N.



misma. La aplicación y ejecución de productos crea vínculos entre los especialistas y los usuarios mediados por una necesidad previa.

Wilson define que “una necesidad de información se constituye a partir de otras necesidades originadas en los diferentes contextos de la experiencia y la acción; a partir del contexto físico y biológico y de los contextos de trabajo, sociales, políticos, etcétera” (1999, p. 253). El mediador entre el usuario y el producto, debe ser un profesional capaz de dilucidar la necesidad real del usuario/cliente y procurar solucionar la problemática. Dervin y Nilan por ejemplo, defienden la concepción conocida como Sense Making, “la estrategia de interpretar la realidad y hacerla lógica, comprensible y significativa para el individuo” (1986, p. 27). Rey (2000) por su lado, plantea que “es mejor emplear como indicador de satisfacción de usuarios, la utilización efectiva de los servi-

cios y productos, con lo que se otorga a los usuarios un papel activo en el proceso de transferencia de la información al considerarlo como un coproductor” (p. 140). El diseño de un servicio o producto de información o comunicación debe basarse en las características de sus usuarios potenciales y favorecer la creación de canales de retroalimentación que les permitan a los futuros usuarios la construcción colectiva de lo que luego van a consumir. Sobre las necesidades de información, las características de los usuarios y el diseño de productos se identifican varios autores como Belimpasakis y Saaranen (2010), Figueredo, Figueredo y Aponte (2013), González (2011), Harsh y Mishra (2012), Wang y Klinc (2012), Cabrera, Donoso, Aneas y del Campo (2010).

La televisión comunitaria tiene la misión de ser el medio televisivo más cercano al usuario y por ende debe ser un facilitador que refleje las características

y aspiraciones de sus usuarios potenciales. La televisión comunitaria es el medio principal por el cual la comunidad se informa. El medio televisivo comunitario es el más cercano a los usuarios y debe, por tanto, ser el que más pueda satisfacer las necesidades de los usuarios a partir de la personalización de las necesidades informativas. La construcción colectiva de las parrillas televisivas o el diseño de productos y servicios basados en las características de los usuarios y la comunidad favorecerán la participación, el consumo y la usabilidad.

#### **LA TELEVISIÓN COMUNITARIA Y SU SISTEMA DE CÓDIGOS TEXTUALES**

La experiencia de la televisión comunitaria se desarrolla a todo lo largo de la región latinoamericana. Esta parte de un modelo comunicativo con la participación de la localidad desde el momento mismo de su instalación y constituye uno de los requisitos fundamentales para su reconocimiento entre la audiencia. Ninguna televisión comunitaria puede ser impuesta sobre los usuarios, sino que debe ser el resultado de una necesidad sentida. Sobre el medio televisivo comunitario se destacan varios autores, entre ellos Márquez (2013), Retis (2014) y Gumucio (2008).

Las características esenciales de la televisión comunitaria se resumen en el carácter dialógico y el intercambio real de los actores del espacio comunicativo; participación directa de los usuarios en los procesos productivos y por el contenido social, educativo y cultural de sus programaciones, influenciados por un fuerte contenido local y heterogéneo (Hernández, Paz y Jara, 2016). Se necesitan además otros elementos: mejores equipos de producción capaces de soportar el uso diario e intenso, más asesoramiento técnico especializado, metas de producción y difusión así como vinculación con las organizaciones comunitarias. El cumplimiento de los estándares de calidad en la programación y la especialización en las rutinas televisivas, no afectaría el objetivo esencial de la propuesta local y consolida el discurso contracultural ante los intereses homogenizantes de los consorcios televisivos.

Los canales comunitarios construyen, en muchos casos, ofertas informativas ancladas en postulados

netamente populares, que desdeña la posición del usuario en la construcción de audiovisuales. El proceso se ejecuta desde la comunidad usuaria. Los resultados esperados deberían ocurrir a través de un crecimiento empírico hasta un grado de especialización superior, sin perder la esencia del trabajo colectivo en la representación del imaginario popular.

#### **METODOLOGÍA**

El presente estudio se propone ofrecer una contribución teórica relevante en cuanto a la reflexión de la producción televisiva comunitaria a partir de aspectos descritos desde el análisis documental y del procesamiento de la información audiovisual en específico. La investigación contribuirá a la solución de múltiples cuestiones prácticas relativas a la producción televisiva comunitaria, potenciado que la misma esté centrada en el usuario. La consideración anterior favorecerá que los materiales audiovisuales producidos representen las características y aspiraciones de los usuarios. De esta forma se potenciará la construcción colectiva del conocimiento y la usabilidad de los documentos audiovisuales producidos.

La producción en las televisiones comunitarias presenta una estructura que puede ser significativamente mejorada a partir de elementos técnicos-formales y comunicativos. Se plantean como objetivos del estudio los dos siguientes:

- A) Determinar referentes teórico-metodológicos que sustenten las estructuras técnico-formales de la televisión comunitaria a partir un análisis interdisciplinar.
- B) Proponer un nuevo enfoque para la producción audiovisual en la televisión comunitaria centrada en el usuario a partir del procesamiento de la información audiovisual.

El estudio clasifica como investigación teórica con enfoque descriptivo. La temática ha sido estudiada por múltiples investigadores, pero se pretenden abordar los paradigmas teóricos de la televisión comunitaria desde una nueva perspectiva documental. El enfoque de la investigación es cualitativo, su objetivo principal está en la exposición de ideas y análisis del conocimiento sobre la temática a estudiar. Se

utilizan múltiples métodos teóricos en el estudio por sus características:

- **Lógico-histórico:** se estructuran los contenidos jerarquizándolos a fin de una concreción lógica. Se emplea para estudiar el desarrollo lógico e histórico de los principales criterios sobre el tema.
- **Analítico-sintético:** posibilita el análisis por segmentos de las principales consideraciones que describen el fenómeno de la televisión comunitaria y el procesamiento de la información audiovisual. Se sintetizan conceptos, se brindan consideraciones y se asumen posturas en dependencia del criterio de especialistas en las temáticas abordadas.
- **Inductivo-deductivo:** los elementos particulares del tema de la investigación se toman como referencia, mediante la inducción analítica. Se inducen temáticas relativas al problema abordado, se toman posturas y se arriba a conclusiones totales y parciales.
- **Sistémico-estructural:** se realiza una estructuración y orden lógico a los contenidos que se presentan en la investigación. Se jerarquizan las temáticas teniendo en cuenta la generalidad de los conceptos y conocimientos que se abordan. Se organiza la información presentada partiendo de lo general a lo particular.

En el nivel empírico se empleó el análisis documental clásico. Las técnicas utilizadas fueron la revisión de documentos y la triangulación de información como vía para la validación de los resultados obtenidos.

## RESULTADOS

El trabajo en conjunto de las ramas del conocimiento de la comunicación social y las ciencias de la información, ha propiciado nuevas interpretaciones de fenómenos comunes. La relación entre los saberes involucrados se fundamenta epistemológicamente desde el análisis documental y sus variantes o técnicas: análisis de contenido, indización y resumen. Estas herramientas brindan a la comunicación nuevas técnicas para el registro y análisis de los materiales audiovisuales. En el desarrollo de la sociedad de la información la integración de disciplinas científicas es un factor primordial para el logro de resultados

con mayor impacto; “abrir las ciencias sociales” (Wallerstein, 2006) y permitir recoger resultados tangibles y desde diversas ópticas.

Se analizan también las teorías de Pinto, García y Agustín (2002) en el análisis de documentos audiovisuales y multimedia. Se utilizan los referentes connotacionales y denotacionales del mensaje audiovisual y el concepto texto para analizar la estructura retórica de los productos televisivos. Los investigadores Hjørland y Albrechtsen (2007) en sus métodos de análisis de dominio, mezclan la dimensión investigativa de la ciencia de la información, la comunicación social, el periodismo y la sociología. Las peculiaridades sintéticas y polisémicas de la imagen implican su rápida selección en la recuperación y flexibilidad en su utilización. Estas características derivan de su código icónico menos formalizado que el verbal.

La descripción de la imagen es intrínsecamente subjetiva en virtud de la separación entre lo que denota —el significado común del signo— y connota —el significado cultural del signo—. Con frecuencia, requiere del texto o el sonido para fijar su significado para su contextualización. Se debe percibir al usuario no como receptores o consumidores de información, sino como agentes transformadores.

La obtención de un producto audiovisual es posible por el tránsito exitoso de las rutinas televisivas: idear, evaluar, organizar, presupuestar, buscar financiación, realizar y controlar el cumplimiento de los objetivos. Para transcurrir por estas etapas es preciso conocer los elementos que intervienen en el proceso y que contribuyen al trabajo de todo el equipo técnico y artístico. El proceso de producción televisiva se puede sintetizar en su estructura básica: idea, imagen y sonido.

Las imágenes, del mismo modo que las palabras, poseen significado denotativo, designativo y connotativo. Las relaciones discursivas en el texto audiovisual definen la forma de interpretar cada signo. El criterio teórico usual establecido para los análisis semánticos aborda la denotación desde la literalidad mientras que la connotación se remite al valor simbólico. La semiótica “es un método que permite entender las prácticas culturales que implican necesariamente significados de diverso orden” (Barthes, 1976, p. 28). La preponderancia del discurso audiovisual está

dada debido a que la percepción del mundo es obtenida en constantes imágenes, analizadas y decodificadas en cientos de significados. El proceso de producción de imágenes en la televisión está dado por la iteración de varias etapas. Cada fase posibilita que el mensaje visual sea elaborado de acuerdo con las exigencias de los objetivos trazados, sin obviar las mediaciones sociales que intervienen en el proceso de decodificación.

### EL TEXTO AUDIOVISUAL Y SU PROCESAMIENTO

El lenguaje se basa, entre otros, en la designación para la representación de objetos. En los medios audiovisuales dicha relación se sintetiza en la tríada audio-escrito-icónico, pues el componente visual lo integran las imágenes y textos escritos y desde lo sonoro se hace referencia a textos leídos, música y ruidos (Cloutier, 2001, p. 35).

Según Menéndez y Hassan, el “lenguaje natural es un conjunto de signos y símbolos orales y escritos por medio de los cuales los seres humanos se comunican entre sí” (2007, p. 155). En este caso y siguiendo la línea conceptual de los autores, se definirá este tipo de lenguaje como el conjunto de palabras y material ideográfico utilizados por un autor para expresar sus ideas por medio de un documento. Los procesos de percepción de información audiovisual comprometen los siguientes eslabones: percepción de información y organización de la comunicación, ambos se sustentan de las actividades cognitivas inherentes a la comprensión y la memoria. Al decodificarse una imagen audiovisual se suscita un grupo de estrategias cognitivas que engloban la percepción y la memoria episódica.

Los especialistas Hernández (2007) y Pérez (2002) establecen que las relaciones entre el texto audiovisual y sus contenidos estriban en el punto de vista de la visión del mundo aplicado al objeto informativo. Otros especialistas abogan que “no depende exclusivamente de los productores o de los usuarios, sino de los significados culturales, históricos y colectivos contextualizantes que sus productores extraen para hacerla y de la que sus usuarios hacen uso para interpretarla” (Raber y Budd, 2003, p. 512). Intervienen en este proceso las asociaciones cognitivas hechas por las personas con respecto a una determinada in-

formación. Esto hace que se plantee una respuesta a partir de la correspondencia de un determinado *stock* de información que logra asociarse con un conocimiento previo de una temática en específico.

La comprensión de un texto audiovisual parte de su visionado. Durante este proceso se jerarquizan y estructuran por palabras claves o temáticas el contenido del documento audiovisual. En la interacción y desarrollo de estos procesos cognitivos, prima lo que la gente recuerda de un texto audiovisual. No es tanto su significado, sino más bien el modelo que construyen acerca del hecho sobre el que trata el texto. Según el criterio de Van Dijk “la decodificación de los mensajes por parte de indizador/analista de información se realiza para el procesamiento del texto: mientras los modelos son personales, subjetivos y *ad hoc* (unidos al contexto actual del entendimiento), el conocimiento puede ser visto como una generalización y abstracción de tales modelos” (2004, p. 17).

Durante el visionado el documentalista debe leer las imágenes y crear una descripción textual. Se debe traducir en palabras el contenido visual y sonoro del material de la forma más objetiva posible, teniendo presente tanto el aspecto formal como el de contenido. Se trata no solo de ordenar aquello que el ojo percibe en muy pocos segundos sino de identificar los elementos. Para lo que es necesario poseer los referentes adecuados y las competencias establecidas por Senso, Magaña, Faber-Benítez y Vila, (2007): iconográfica, narrativa, estética, enciclopédica y lingüístico-comunicativa.

El comunicador y el documentalista (especialista en ciencias de la información), tienden invariablemente a analizar imágenes mediante términos abstractos. Al realizar estas acciones no se considera que una imagen pueda significar de forma unívoca, un término abstracto. Ello limita el proceso técnico documental e impide la reutilización de la imagen y sus múltiples significados. Resulta necesario el conocimiento de planos, encuadres, efectos de iluminación, movimientos de cámaras, entre otros aspectos.

Fijar la descripción de las imágenes es fundamental para un buen análisis y registro del documento audiovisual. Una descripción demasiado detallada —que pretenda describir todos los objetos y acciones reconocibles en cada plano—, es muy costosa.

Fotografía de Leonardo Corrales N.



Como consecuencia de este proceso se provoca la ineficiencia del indizador y puede producir un exceso de ruido en la representación del mensaje. En el otro extremo, una descripción demasiado somera o selectiva provocará que los documentos no puedan ser recuperados y utilizados. Una descripción media debe incluir como mínimo el registro de las secuencias más relevantes, indicando los nombres de los personajes, la identificación de lugares y la descripción de las acciones que se desarrollan. El análisis debe omitir descripciones de imágenes de escaso interés documental (repetitivas) y registrar el código de tiempo (Arellano, 2014).

Es conveniente que el usuario y el analista compartan códigos similares. La identificación de los usuarios potenciales y finales favorecerá los procesos de indización. El análisis debe partir de las características de los usuarios para los que se procesan los documentos audiovisuales y las tipologías de géneros televisivos.

El análisis de contenido “es una forma de estudio de las particularidades de los mensajes, tanto escritos, como sonoros, audiovisuales, etc.” (Hernández, 2007). Este método investigativo tiene su origen en las primeras descripciones empíricas de cono-

cimiento, desarrolladas por Harter y Busha (1990) y Urías (2009) para el análisis de modelos de contenido con diversos fines: “El minutado describe y mide con precisión lo que sucede en el documento, traduciendo a frases la dimensión temporal del contenido, indicando la duración y contenido de cada escena” (Del Valle, 2014, p. 3).

La propuesta de registro del material audiovisual desde la perspectiva documental fue planteada por Pinto, García y Agustín (2002), estableciendo parámetros formales para el desarrollo del modelo minutado. El proceso cuenta de dos pasos fundamentales: el resumen del material audiovisual y la descripción por planos o secuencias de las escenas del documento. El resumen se establece con la declaración por parte del indizador de una serie de descriptores que favorecen la recuperación de los materiales. El objetivo de los descriptores a decir de Gil (2008) es identificar nombres propios de cosas (empresas, instituciones, marcas, etcétera).

A decir de Del Valle (2014) el análisis documental de materiales audiovisuales da lugar a tres productos diferentes:

- El resumen del documento, de carácter indicativo, que define en pocas frases de qué trata.

- El minutado, que describe y mide con precisión lo que sucede en el documento, traduciendo a frases la dimensión temporal del contenido, indicando la duración y contenido de cada escena.
- Los descriptores, resultado de la indización, que expresan el contenido en un lenguaje controlado.

Los descriptores se presentan de forma natural en los materiales audiovisuales. Los descriptores pueden ser de contenido o físicos. Los descriptores físicos registran los datos de título, duración y género. Según Santana y Carvalho (2012) los documentos presentan una serie de descriptores que facilitan su recuperación y localización dentro de un determinado grupo de materiales, los audiovisuales no son la excepción.

Los descriptores de contenido se operacionalizan en resumen, topográficos, cronológicos, temáticos, onomásticos y de forma. Arellano examina el descriptor resumen estableciendo que es una "breve descripción del contenido del documento. Se realiza una indización con vocabulario natural. Se plasma la sinopsis del documento completo" (2014, p. 9). Los descriptores de forma analizan el audiovisual y lo clasifican de acuerdo con el género del documento (*spot*, informativo, película, corto, musical, etc.). El investigador Gil (2008) describe el resto de los descriptores de contenido al establecer:

- Descriptores topográficos: nombres propios de lugares.
- Descriptores cronológicos: vocabulario controlado indicando periodos, fecha, etc.
- Descriptores temáticos: vocabulario controlado, que indique el asunto o tema.
- Descriptores onomásticos: nombres propios de personas.

Para la presente investigación solo se analizan los descriptores de contenido debido a que se enfoca en el contenido del material audiovisual para la realización televisiva comunitaria. Los descriptores físicos como "título, la mención de responsabilidad, la fecha de creación, el soporte, la duración, la colección y signatura topográfica" (Planas, 2007, p. 55), carecen de relevancia atendiendo a los objetivos del estudio. Los descriptores físicos por su parte, son

más utilizados para la recuperación documental y el análisis de forma.

#### PROPUESTA DOCUMENTAL PARA LA REALIZACIÓN TELEVISIVA COMUNITARIA

En el procesamiento de la información de los documentos audiovisuales requiere del empleo de estos descriptores. El proceso de producción audiovisual facilita que los datos a contener por los materiales puedan ser intencionados y así se potencie la identificación del público al que se dirige. Se propone, por tanto, que se contemplen estos descriptores en la planificación de la construcción del audiovisual. El período de planificación es tan importante en el resultado final del producto audiovisual como la filmación y el proceso de preproducción. Debe considerarse la "existencia de observadores que, generalmente al final del proceso, se encargaban de aplicar los criterios de calidad" (Senso, Leiva y Domínguez, 2011, p. 340).

El proceso de producción televisiva debe iniciar con la selección del tipo de material que se propone realizar (informativo, musical, deportivo, dramatizados, variados, de facilitación social, entre otros), identificándose en la génesis el descriptor de forma. "La representación televisiva plantean un sesgo de complejidad en la interpretación de las formas e intereses subyacentes" (Galán y Rueda, 2014, p. 33), en este caso de la comunidad usuaria. Los descriptores cronológicos deberán indicar periodos, fechas y acontecimientos en sentido general; que sean de interés a los usuarios potenciales. Deberán reflejarse significativamente las conmemoraciones de la localidad, las fechas de celebración nacional, emplear de forma coherente las imágenes para reflejar períodos naturales o temporales que inciden de una u otra forma en las actividades de la comunidad (de tipo cultural, económica, políticas, deportivas, entre otras).

Los descriptores topográficos deberán contener imágenes de lugares típicos de la comunidad, como paisajes urbanísticos, naturales, rurales, actividades socioeconómicas, actividades culturales y elementos que identifiquen la comunidad. Las imágenes o secuencias seleccionadas para la construcción de los audiovisuales deberán reflejar elementos propios del espacio físico que ocupa la comunidad.

Los descriptores onomásticos deberán usarse para reflejar personas que son identificadas por los miembros de la comunidad o para legitimar otras de interés. Dado que la televisión comunitaria debe propiciar espacios para el reconocimiento colectivo, es importante propiciar espacios donde estén presentes autoridades, líderes populares y actores sociales relevantes de la comunidad. A decir de Márquez “de esta manera sería factible su reconocimiento social, y lograrían mayores transformaciones socioeconómicas y culturales para elevar su desarrollo” (2012, p. 128). También, formaría la “capacidad de relacionar los mensajes audiovisuales con otras formas de manifestación mediática y artística” (Ferrés, 2007, p. 10).

Los descriptores temáticos que se empleen en la televisión comunitaria deberán partir de necesidades de información que provengan de la localidad. El criterio de programación da nuevas perspectivas y refleja valores relacionados con la solidaridad, la educación, la valorización de local y la relocalización, el humanismo, el deseo de cambio, siempre tratando de incentivar un consumo crítico (Chaparro, 2009).

Ahora bien, para el empleo de este descriptor deberán tenerse en cuenta estudios de usuarios que identifiquen las necesidades de información (índices de delincuencia, cantidad de profesionales, protección del medio ambiente, mortalidad y natalidad infantil, esperanza de vida, riesgos epidemiológicos, niveles de pobreza, actividades socio-económicas fundamentales, entre otros). Además, deberán recogerse las necesidades informativas y televisivas de la población a partir de un estudio de usuarios o audiencia que facilite al realizador identificar temáticas para la solución de las demandas reales de la población, atrayendo mayor audiencia a los programas, debido a que “generalmente se confeccionan productos de información sin analizar las necesidades de los usuarios potenciales” (Caraballo y Martín, 2013, p. 57).

Al respecto, Soto (2008) corrobora que:

La Educación en Comunicación es un factor clave para capacitar a la ciudadanía en la interpretación crítica de los mensajes, para acceder, entender, gestionar y usar la información recibida, para ser actores sociales y

no sujetos pasivos, para poner a su disposición las herramientas éticas con las que aprender a interpretar y reflexionar sobre la información y los modelos sociales que recibe (p. 525).

Por su parte, el descriptor resumen es el que describe el contenido del material. Por ello, se deberá elaborar uno previamente con la idea general del audiovisual por realizar. El metadato resumen a su vez, facilitará el análisis por parte de los usuarios o personas que deseen acceder a materiales audiovisuales y facilitará la recuperación de la información. El lenguaje por emplear deberá ser natural propiciando la comprensión del contenido de la fuente de información. El resumen debe expresarse de forma escueta, no descriptiva ni telegráfica, lo contenido en el plano (visual y audio —el audio que no está reflejado en las imágenes debe ir dentro de algún signo ortográfico que se haya acordado, y siempre se usará el mismo—); vocabulario preestablecido (siempre el mismo verbo para la misma acción, y siempre en gerundio) (Arellano, 2014). Por su lado, Caldera (2014) aboga por la necesidad de realizar el resumen documental en ciertos tipos documentales, cuando resulta innecesario en otros, consecuencia de la escasa duración.

## CONCLUSIONES

La producción televisiva comunitaria debe partir de las necesidades de los usuarios o audiencia para quienes se produce. El desarrollo de estudios preliminares de tipo sociológico, económico, entre otros, facilitará identificar las necesidades reales de la comunidad.

La fase de planificación para la construcción de los documentos audiovisuales, es tan importante como la fase final o la transmisión. Los productores deben trazarse estrategias a fin de identificar las necesidades de los usuarios y convertir el canal comunitario en un agente socializador de la información. La planificación en la producción televisiva comunitaria debe emplear como estrategia, el uso de los descriptores propuestos desde el análisis documental de materiales audiovisuales; sirviendo de directrices a los realizadores.

Previo al diseño de un producto informativo deberán realizarse estudios de usuarios para la

identificación de las necesidades de la comunidad. La identificación del comportamiento informacional de los usuarios o audiencia combinadas con el empleo consciente de descriptores de contenido propiciará que los productos audiovisuales resultantes sean cualitativamente superiores en cuanto a las iteraciones de las rutinas televisivas en beneficio de la comunidad usuaria.

Finalmente, el consumidor o interesado, ante la posibilidad de ser coproductor de los audiovisuales, reflejará sus aspiraciones y características y favorecerá (posteriormente) el consumo por la comunidad. El diseño de productos para satisfacer necesidades de información personalizadas por su parte, elevará los niveles de audiencia de la comunidad al verse reflejada. Así, el tránsito desde el crecimiento empírico hasta un grado de especialización superior, no perjudica la representación del imaginario popular y el cumplimiento de los estándares de calidad en la programación y la especialización en las rutinas televisivas, no afecta el objetivo esencial de la propuesta comunitaria.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguaded, J. y Díaz, R. (2008). La formación de telespectadores críticos en educación secundaria. *Revista Latina de Comunicación Social*, 63, 121-139.
- Aguaded, J., Hernando, A. y Pérez, A. (2012). Pantallas en la sociedad audiovisual: edu-comunicación y nuevas competencias. *Comunicação e Sociedade*, 21, 217-229.
- Arellano, M. C. (2014). Documentación Informativa, curso 2013-2014. Universidad Rey Juan Carlos. Recuperado de <http://goo.gl/a13lcM>.
- Barthes, R. (1976). *Introducción al análisis estructural del relato*. Barcelona: Niebla.
- Belimpasakis, P. y Saaranen, A. (2010). Sharing with people: a system for user-centric content sharing. *Multimedia Systems*, 6 (16), 399-421.
- Cabrera, F., Donoso, T., Aneas, A. y del Campo, J. (2010). Valoración de la satisfacción de usuarios de programas sociales: propuesta de un modelo de análisis. *Revista de Educación*, 351, 311-336.



Fotografía de Leonardo Corrales N.

- Caldera, J. (2014). Resumiendo documentos audiovisuales televisivos: propuesta metodológica. *Perspectivas em Ciencia da Informacao*, 2(19), 147-158.
- Calva, J. (2013). *Estudios de usuarios en diferentes comunidades: necesidades de información y comportamiento informativo*. Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información: México.
- Caraballo, F. y Martín, J. (2013). Estudio exploratorio de los modelos de publicación de tabletas: los sistemas de comunicación visual y de usabilidad. *Comunicación y Sociedad*, 3(26), 49-66.
- Chaparro, M. (2009). Comunicación y empoderamiento ciudadano en Andalucía. Radios Públicas locales, participativas y ciudadanas. *Chasqui*, 108, 24-27.
- Cloutier, J. (2001). *Petit traité de communication*. Montréal: Éditions Carte blanche.
- Crawford, D. (1997). Information behaviour: An interdisciplinary perspective. *Information Processing & Management*, 33 (4), 26-39.
- Del Valle, F. (2014). La documentación en televisión. Recuperado de <http://goo.gl/xHgMnQ>.
- Dervin, B. y Nilan, M. (1986). Information Needs and Uses. *Annual Review of Information Science and Technology*, 21 (1986), 1-33.
- Feliú, E. (2000). *La publicidad social*. Universidad de Alicante: Alicante.
- Fernández, F. (1994). Clase social, exposición a la televisión y percepción de la violencia en la televisión. Chile: Estudios Sociales.
- Ferrés, J. (2007). La competencia en comunicación audiovisual: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Quaderns del CAC*, 25, 9-17.
- Figueredo, A. L., Figueredo, M. C. y Aponte, C. (2013). La biblioteca universitaria como institución de apoyo a la docencia y la investigación. *Revista Bibliotecas. Anales de investigación*, 31 (1), 1-8.
- Galán, E. y Rueda, J. (2014). Cómo contar la historia. Estrategias de proximidad en la televisión argentina. *Athenea Digital Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 14 (3), 23-47.
- Gil, I. (2008). *Manual de Indización. Teoría y Práctica*. Trea: Asturias.
- González, A. (2011). La perspectiva del usuario y del sistema en la investigación sobre el comportamiento informacional. Teoría de la Educación. *Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 12 (1), 9-27.
- Gumucio, A. (2008). La televisión comunitaria. Ni pulpo, ni púlpito: pálpito. Recuperado del sitio web: <http://goo.gl/Ne8c4H>.
- Harter, J. y Busha, L. (1990). *Metodología de la investigación en bibliotecología y Ciencia de la Información*. Editorial Félix Varela: La Habana.
- Harsh, A. y Mishra, J. K. (2012). Oh! Web 2.0, Virtual Reference Service 2.0, Tools & Techniques (II). *Journal of Library & Information Services in Distance Learning*, 6 (1), 149-171.
- Hernández, A. (2007). *Indización y Resumen*. La Habana: Editorial Félix Varela.
- Hernández Alfonso, E. A., Paz Enrique, L. E. y Jara Solenar, D. (2016). Retos de la participación comunitaria en la producción televisiva local. *Revista Universidad y Sociedad*, 8, 147-152.
- Herrera, Á. y Uruburu, S. (2010). La relación entre Comunicación y Desarrollo en Colombia. El aporte de la investigación de las Facultades de Comunicación entre 2000 y 2006. *Signo y Pensamiento*, 29 (56), 208-243.
- Hjørland, B. y Albrechtsen, C. (2007). O conceito de informacao. *Perspectivas em Ciencia da Informacao*, 12 (1), 27-32.
- Manso, R.A. (2012). Bibliotecas, fomento de la lectura y redes sociales: convirtamos amigos en lectores. *El profesional de la información*, 21 (4), 401-405.
- Márquez, L. (2012). Retos de la televisión comunitaria en Cuba, su papel en el desarrollo global. *Communication Journal*, 3, 121-135.
- Márquez, L. (2013). Una TV verdaderamente comunitaria. *Razón y Palabra*, 82, 1-13.
- Menéndez, M. y Hassan, S. (2007). *Simulación social basada en agentes software*. Empiria: Madrid.

- Parra, J. (2006). Sintonizando la participación política en la televisión comunitaria. *Palabra Clave*, 9 (2), 67-76.
- Pérez, M. (2002). *Explotación de los corpórea textuales informatizados para la creación de bases de datos terminológicas basadas en el conocimiento*. Universidad de Málaga: Málaga.
- Pinto, M., García, F. y Agustín, M. (2002). *Indización y resumen de documentos digitales y multimedia: técnicas y procedimientos*. Ediciones Trea: Asturias.
- Planas, J. (2007). Documentos audiovisuales y prácticas laborales en las bibliotecas populares de La Plata. Un estudio de caso. *Información, Cultura y Sociedad*, 17, 51-67.
- Prats, Joan. (2007). La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 15 (29), 100-107.
- Pynta, P., Seixas, S., Nield, G., Hier, J., Millward, E. y Silberstein, R. (2014). The Power of Social Television: Can Social Media Build Viewer Engagement? A New Approach to Brain Imaging of Viewer Immersion. *Journal of Advertising Research*, 54 (1), 71-80.
- Raber, D. y Budd, J. M. (2003). Information as sign: Semiotics and Information Science. *Journal of Documentation*, 59 (5), 507-522.
- Rendón, M.A. y Hernández, P. (2010). Sense-making: ¿metateoría, metodología o heurística? *Revista Investigación Bibliotecológica*, 24 (52), 61-81.
- Retis, J. (2014). El rol de los medios en los procesos de estratificación social en el contexto migratorio. *Chasqui*, 125, 13-22.
- Rey, C. (2000). La satisfacción del usuario: Un concepto en alza. *Anales de Documentación*, 3, 139-153.
- Rodrigo, M. y Lazcano, D. (2014). La enseñanza en comunicación y su proceso de adaptación al EEES como objeto de estudio: una visión panorámica. *Comunicación y Sociedad*, 27 (2), 221-239.
- Santana, L. A. y de Carvalho, T. C. (2012). Uma discussão sobre documento audiovisual enquanto patrimônio arquivístico cultural no Brasil. *Ibersid*, 6, 179-185.
- Santibáñez, J. (2010). Aula virtual y presencial en aprendizaje de comunicación audiovisual y educación. *Comunicar*, 18(35), 183-191.
- Senso, J. A., Leiva, A. y Domínguez, S. (2011). Modelo para la evaluación de ontologías. Aplicación en Onto-Satcol. *Revista Española de Documentación Científica*, 34 (3), 334-354.
- Senso, J. A., Magaña, P. J., Faber-Benitez, P. y Vila, M. M. (2007). Metodología para la estructuración del conocimiento de una disciplina: el caso de PuertoTerm. *El profesional de la Información*, 16, 591-604.
- Soto, M. (2008). Educar la mirada y la escritura audiovisual. *Comunicar*, 16 (31), 523-527.
- Urías, G. (2009). *Metodología de la Investigación*. Universidad Central "Marta Abreu" de las Villas: Santa Clara.
- Van Dijk, T. (2004). *Discurso y desigualdad*. Universidad de La Laguna: Tenerife.
- Wallerstein, I. (2006). *Abrir las ciencias sociales*. Madrid: Comisión Gulbenkian para reestructuración de las Ciencias Sociales.
- Wang, X. y Kline, R. (2012). Special issue: eLearning 2.0: Web 2.0-based social learning in built environment. *Journal of Information Technology in Construction*, 17, 386-387.
- Wilson, T. D. (1999). Models in information behaviour research. *Journal of Documentation*, 55 (3), 249-270.

# Colaboradores

---

## Lucía Alvarado Cantero

Es profesora en el Departamento de Lingüística, en la Escuela de Filología, Lingüística y Literatura de la Universidad de Costa Rica, además de docente en la Escuela de Ciencias de la Comunicación Colectiva de la misma Universidad. Es graduada de la Maestría en Lingüística y de la Maestría en Español como segunda lengua, ambas maestrías pertenecen a la Universidad de Costa Rica. Asimismo, obtuvo su título de Bachillerato en Filología Española, en la Universidad de Costa Rica.

**Dirección de correo electrónico:**  
alvarado.lucia@gmail.com.

## María Gabriela Amador Solano

Es docente e investigadora de la Escuela Ciencias del Lenguaje, del Instituto Tecnológico de Costa Rica. Actualmente es estudiante del Doctorado en Filosofía y Letras con énfasis en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas, de la Universidad de Alicante, España. Tiene su Maestría en Español como Segunda Lengua, de la Universidad de Costa Rica. Posee la Especialidad Universitaria en Diseño Gestión y Evaluación de Proyectos de E-Learning y Formación Virtual, así como en Diseño Didáctico Instruccional, ambos programas de la Universidad Nacional San Martín de Argentina.

Sus principales investigaciones son en las áreas de Comunicación oral y diseño de programas de capacitación docente para la enseñanza del Español como Segunda Lengua.

**Dirección de correo electrónico:**  
gamador@itcr.ac.cr.

### **Eliana Dias Laurido**

Actualmente es profesora el Instituto Federal de Roraima y coordinadora del Programa Institucional de incentivo a la docencia en la educación básica en el mismo Instituto. Investiga la enseñanza tecnológica, técnica e imparte el curso de formación de profesores en Letras (Español) y Literatura Hispánica. Es licenciada en Letras, por la Universidad Federal de Roraima, Brasil. Magister en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera por la Universidad Antonio de Nebrija- Madrid y Doctoranda en Lingüística Aplicada al Español como Lengua Extranjera- Universidad Antonio de Nebrija.

Sus temas de interés giran en torno a la metodología de enseñanza, enfoque comunicativo y por tareas, enseñanza y aprendizaje de lenguas.

**Dirección de correo electrónico:**  
eliana.laurido@gmail.com.

### **Julia Espinoza Guzmán**

Es profesora e investigadora de las carreras de Ingeniería en Computación y Administración de Tecnologías de Información, en el Instituto Tecnológico de Costa Rica (TEC). Tiene su Maestría en Tecnología Educativa con énfasis en procesos, de la Universidad de Estudios Superiores de Monterrey, México. Así mismo, es Máster en Diseño, Gestión y Dirección de Proyectos, de la Universidad Politécnica de Cataluña, España. Posee el título de Licenciada en Ciencias de la Educación con Énfasis en Docencia, en la Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica. Su grado en Ingeniería en Computación Administrativa lo obtuvo en el Tecnológico de Costa Rica.

Además labora en el TEC Digital, entidad a cargo del e-learning del TEC. En este sentido, sus áreas de interés son la

formación de docentes y la evaluación de ambientes virtuales de aprendizaje.

**Dirección de correo electrónico:**  
juliespinoza@gmail.com.

### **Garrett Fisher**

Se desempeña como consultor independiente para ZOO Digital El Segundo. Además de ser profesor de español en Western Carolina University, Estados Unidos y a su vez, labora como traductor independiente.

Actualmente es estudiante del Doctorado de Educación en Liderazgo Educativo, en la Universidad de New England, Portland. Tiene una maestría en Español de la University of North Carolina en Charlotte. Su grado de Bachiller en Educación del Español, lo obtuvo en Western Carolina University Cullowhee.

**Dirección de correo electrónico:**  
gdfisher@wcu.edu.

### **Luis Diego Guillén Jiménez**

Se desempeña como profesor en el área de inglés y como investigador en la Escuela de Ciencias del Lenguaje, en el Instituto Tecnológico de Costa Rica. Tiene experiencia en el diseño e implementación de cursos específicos en el área de inglés. Cursó la Maestría en Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera en la Universidad de Costa Rica. Además, es bachiller en Enseñanza del Inglés, de la misma universidad.

Actualmente cursa la Maestría en Ciencias Cognitivas en la Universidad de Costa Rica y el bachillerato en Filología Española.

**Dirección de correo electrónico:**  
lguillen@itcr.ac.cr.

### **Eduardo Alejandro Hernández Alfonso**

Es investigador y Especialista en Comunicación del Departamento de Extensión Universitaria, en la Universidad Central “Marta Abreu”, Cuba. Actualmente es partícipe del doctorado curricular colaborativo en Ciencias Sociológicas con mención en desarrollo comunitario del Centro de Estudios Comunitarios. Además, es Licenciado en Comunicación Social.

Sus áreas de investigación giran en torno a medios de comunicación, publicidad, diseño de comunicación visual, conservación del patrimonio, patrimonio documental, actividad científica, diseño de elementos visuales, diseño de servicios y arquitectura de información y Ciencias Sociales en general.

**Dirección de correo electrónico:**  
ealejandro@uclv.cu.

### **Luis Ernesto Paz Enrique**

Investigador y Especialista en Gestión Documental, en la Dirección de Recursos Humanos de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, Cuba. En la actualidad es Doctorante en Ciencias Sociológicas con mención en desarrollo comunitario. Es graduado de la Licenciatura de Ciencias de la Información.

Sus áreas de interés se centran en la conservación del patrimonio, patrimonio documental, la actividad científica, diseño de elementos visuales, el diseño de servicios y la arquitectura de información, medios de comunicación, políticas públicas y Ciencias Sociales.

**Dirección de correo electrónico:**  
luisernestope@uclv.cu.

### **Nathália Oliveira da Silva Menezes**

Labora como profesora en el Instituto Federal de Roraima, Brasil. Además, es la coordinadora del Programa Institucional de incentivo a la docencia en la educación básica, del mismo Instituto. Se dedica a la enseñanza tecnológica, técnica e imparte el curso de formación de profesores. Es licenciada en Letras (Español y Literatura Hispánica) por el Instituto Federal de Roraima. También, es titulada como Licenciada en Psicología por la Universidad Cathedral. Asimismo, tiene una Especialidad en Psicopedagogía Institucional por la Universidad Montenegro y es Magister en Letras por la Universidad Federal de Roraima.

Posee experiencia en la enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera, enfoque comunicativo y por tareas, metodologías para la enseñanza de español LE.

**Dirección de correo electrónico:**  
nnathalia.oliveira@gmail.com.

### **Alí Viquez Jiménez**

Profesor e investigador en la Escuela de Filología, Lingüística y Literatura de la Universidad de Costa Rica. Es graduado de la maestría en Literatura Hispanoamericana, en la Universidad de Costa Rica, lugar en el cual obtuvo también su Bachillerato en Filología Española. Autor con más de cuarenta obras publicadas, además de haber sido galardonado con el Premio Aquileo J. Echeverría, máximo galardón de literatura de su país.

**Dirección de correo electrónico:**  
aliviquezj@gmail.com.

## Condiciones para publicar en la *Revista Comunicación*

La Revista *Comunicación* publica documentos **originales** en los campos de las Humanidades (literatura, lenguaje, lingüística, comunicación, filosofía, sociología, historia, religiones, psicología, artes y pedagogía).

Las secciones de la revista son las siguientes: artículos, foro, semblanzas, disertaciones, rescate de documentos, reseñas, crónicas, entrevistas y ensayo.

### ASUNTOS DE FONDO PARA TODAS LAS SECCIONES

1. Los manuscritos deben tener un carácter principalmente académico o científico, resultado de investigaciones en el área de su interés. También pueden publicarse creaciones literarias originales, cuya calidad será determinada por el Consejo de Revisores y el Consejo Editorial de la Revista. Bajo ningún motivo serán aceptados aquellos documentos donde pueda ser demostrada la existencia de transcripción textual de otra obra (plagio).
2. Los documentos que pretendan incluirse en la sección de artículos, tendrán un mínimo de diez cuartillas y un máximo de treinta.
3. Las contribuciones pueden estar escritas en idiomas español, inglés o portugués.
4. Las contribuciones que deseen publicarse en la sección de "Artículos" deben incluir, tanto en el resumen como en su introducción, una pequeña justificación donde se explique el origen de la investigación, el tipo de investigación y sus conclusiones. Además, deberá aparecer explícitamente el proyecto de investigación del cual provienen (si es el caso), es decir, si procede de un proyecto de investigación y su nombre (si lo posee).
5. La extensión máxima de este resumen será de 250 palabras, y la mínima de 180.

### ASUNTOS DE FORMA

1. El manuscrito deberá digitado en el procesador Microsoft Word, letra Times, 12 pts., con interlineado de 1,5 pts. y márgenes de 2,54 cms. en los cuatro lados de la hoja (arriba, abajo, izquierda y derecha).
2. Los textos deberán digitarse con sangrías, sin espacios entre cada párrafo. Deberán adjuntarse además aquellos signos que no aparezcan en el procesador.
3. Las citas, notas y referencias bibliográficas han de

seguir el sistema APA en español, tercera edición en español.

4. El manuscrito debe incluir un resumen, redactado con oraciones completas, sin signos especiales y de doscientos cincuenta palabras como máximo, junto con el *abstract* correspondiente y el título del artículo en idioma inglés. En caso de no poder cumplir con el requisito de la traducción, debe indicarlo en el correo de entrega, junto con la respectiva justificación.
5. El manuscrito debe incluir entre seis y diez palabras clave en español y en inglés, que permitirán la ubicación de sus artículos mediante los sistemas de búsqueda electrónica. Esas palabras clave deben estar ubicadas en algún tesoro reconocido, cuyo nombre se incluirá al final del manuscrito. Se recomiendan los siguientes tesoros:
  - **Unesco:** <http://bases.unesco.org/thesp/>
  - **Oficina Internacional de Educación y Unesco:** <http://www.ibe.unesco.org/es/servicios/documentos-en-linea/tesoro-de-la-educacion-unesco-oie/sexta-edicion-2007.html>
  - **OECD Macrothesaurus Chapter Headings:** <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/oecd-macroth/es/index.htm>
  - **Ciencia y Tecnología:** [http://thes.cindoc.csic.es/index\\_SPIN\\_esp.php](http://thes.cindoc.csic.es/index_SPIN_esp.php)
  - **FAO:** [http://thes.cindoc.csic.es/index\\_SPIN\\_esp.php](http://thes.cindoc.csic.es/index_SPIN_esp.php)

El autor puede utilizar otros de su preferencia, siempre y cuando sean de reconocida calidad y lo indique en el documento que envía.

6. Si el autor desea ilustrar su trabajo con alguna expresión gráfica específica, deberá hacerlo saber a la Dirección de la revista, e incluir el material, ya sea dentro del manuscrito o en un archivo separado. Ese material debe incluirse en una resolución de alta calidad (1080 p.).
7. Además, cuando se sugiera o se pretenda la inclusión de una imagen gráfica, deberán especificarse las condiciones de publicación de la imagen y respetarse los derechos de autor y de imagen; de igual modo, es necesario incluir los créditos y descripciones de la imagen y presentar a la Dirección de la revista una

declaración de permiso para el uso del documento. Si las condiciones de publicación de la imagen no las puede acoger *Comunicación*, esto se le hará saber al autor.

8. La propuesta enviada deberá estar acompañada de un pequeño currículum del autor o autores, de máximo dos cuartillas, el cual deberá adjuntarse en un archivo aparte.
9. Los documentos que se presenten deben **ser originales y no deben haber sido presentados para consideración ante ningún otro órgano editorial o de publicación**. Por esa razón, junto con el manuscrito y el currículum, es necesario enviar a la Dirección de la Revista ([ecorrales@itcr.ac.cr](mailto:ecorrales@itcr.ac.cr)) una declaración firmada, en la que consten las condiciones anteriores, también en un archivo aparte del manuscrito.

Esta declaración de originalidad puede descargarla de nuestra página web, <http://revistas.tec.ac.cr/index.php/comunicacion/pages/view/Directrices> o solicitarla por correo a [recom@itcr.ac.cr](mailto:recom@itcr.ac.cr).

La originalidad del artículo se entiende como producción propia del autor, cuyo contenido no haya sido publicado en todo o en parte en ningún otro medio.

10. El manuscrito enviado debe incluir, al final, la dirección personal (postal o electrónica), el número telefónico del (de los) autor (es) y el nombre del tesoro utilizado.
11. Los manuscritos recibidos se someterán a doble dictamen ciego (sin el nombre de su autor), y serán enviados a un tercer miembro del Consejo de Revisores para un dictamen definitivo, cuando así se requiera. *Comunicación* recurre también a otros evaluadores externos para dictaminar las propuestas. Si este dictamen es positivo, el proceso continúa con el Consejo Editorial, quien discute y determina su publicación final. Su decisión es inapelable.
12. Recibir un documento no presupone que haya sido aceptado para publicación.
13. Puede consultar los lineamientos de dictaminación de artículos en nuestra página web, <http://www.editorialtecnologica.tec.ac.cr/revistas/comunicación>.
14. El proceso de evaluación de un documento será de diez semanas, como mínimo. Una vez que el documento es revisado por los pares externos, tendrá alguna de las siguientes condiciones:
  - o Aprobado para publicación, sin correcciones.
  - o Aprobado pero requiere correcciones del autor.
  - o Reprobado, no se publica.

La decisión de los pares es inapelable.

Los autores son responsables de efectuar los cambios indicados por los revisores, en caso de que así se solicite.

La edición (diagramación, corrección filológica, etc.) de la revista *Comunicación* es inapelable.

Los manuscritos deberán enviarse a la Dirección de la Revista, por correo electrónico ([ecorrales@itcr.ac.cr](mailto:ecorrales@itcr.ac.cr)) o al correo regular de la revista ([recom@itcr.ac.cr](mailto:recom@itcr.ac.cr)) con sus respectivos archivos adjuntos. La publicación es semestral y se reciben documentos para dictaminación todo el año.

### LICENCIAMIENTO Y PROTECCIÓN INTELECTUAL

Todos los artículos y los ensayos publicados están protegidos por las licencias Creative Commons (CC), que constituyen un complemento al derecho de autor tradicional, en los siguientes términos:

- a. Se impide la obra derivada (es decir, no se puede alterar, transformar ni ampliar el documento).
- b. Siempre debe reconocerse la autoría del documento referido.
- c. Ningún documento publicado en la Revista *Comunicación*, puede tener fines comerciales de ninguna naturaleza.

Mediante estas licencias, la revista garantiza al autor que su obra está protegida legalmente, tanto bajo la legislación nacional como internacional. Por tal motivo, cuando sea demostrada la alteración, la modificación o el plagio parcial o total de una de las publicaciones de esta revista, la infracción será sometida a arbitraje internacional en tanto que se están violentando las normas de publicación de quienes participan en la Revista y la Revista misma. La institución afiliada a Creative Commons para la verificación en caso de daños y para la protección de dichos productos es el Instituto Tecnológico de Costa Rica, mediante la Editorial Tecnológica y la Vicerrectoría de Investigación

Las presentes condiciones son indispensables para someter el documento a dictaminación. Su incumplimiento obliga al rechazo *ad portas* del manuscrito.

Estamos indizados en Scielo, ERIH Plus, e-REVISTAS y Latindex.

¡Gracias por su interés en *Comunicación*!

# Requirements to publish in The journal *Comunicación*

## REQUIREMENTS TO PUBLISH IN THE JOURNAL *COMUNICACIÓN* OF THE SCHOOL OF LANGUAGE SCIENCES, COSTA RICA TECHNOLOGICAL INSTITUTE

The journal *Comunicación* publishes **original** documents in the fields of Humanities (literature, language, linguistics, communication, philosophy, sociology, history Religions, psychology, art and pedagogy.

The sections of the journal are as follows: articles, forum, biographies, dissertations, retrieval of published documents, commentaries, chronicles, interviews and essay.

### ISSUES RELATED TO THE CONTENT IN ALL SECTIONS

1. The papers ought to have a mainly academic or scientific nature resulting from research in the area of interest. Original artistic creations may also be published, whose quality will be determined by the Board of reviewers and the Editorial board of the journal. Under no circumstance whose textual transcription of another piece of art can be proven (plagiarism) will be accepted. The number of pages should be from 10 to 30.
2. The papers can be written in Spanish, English or Portuguese.
3. The papers to be published in the "Articles" section a short rationale which explains the origin of the research, the kind of research and its conclusions both in the abstract as in in the introduction. Furthermore, the research project from which the research derives (if it the case, this is, if the articles derives from a research project and its name (if it has one) ,ust explicitly appear.
4. The maximum length of the abstract will be 250 words and the minimum 180 words. La extensión máxima de este resumen será de 250 palabras, y la mínima de 180.

### FORMAL ASPECTS

1. The papers must be written in a Microsoft processor, Times Font, 12 points, 1.5 spaced and 2.,4 margins on each side of the page..
2. The texts must be indented without spaces between the paragraphs. Characters which do not appear in

the processor must be included..

3. The quotation and bibliographical references must stick to APA's guidelines in Spanish third edition in Spanish.
4. The paper must include a summary written in complete sentences, without special characters and with a maximum of two hundred words, together with an abstract and the title of the article in English. In case the translation cannot be provided, it must be indicated in the e-mail sent, together with and explanation..
5. The paper must include between six to ten key words in Spanish and English, which will allow the search of the articles using electronic search engines. These key words must be found in a recognized thesaurus, whose name will be referred to at the end of the paper. The following thesaurus are recommended:
  - **Unesco:** <http://databases.unesco.org/thessp/>
  - **International Education Office and Unesco:** <http://www.ibe.unesco.org/es/servicios/documentos-en-linea/tesauro-de-la-educacion-unesco-oie/sexta-edicion-2007.html>
  - **OECD Macrothesaurus Chapter Headings:** <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/oecd-macroth/es/index.htm>
  - **Ciencia y Tecnología:** [http://thes.cindoc..csic.es/index\\_SPIN\\_esp.php](http://thes.cindoc..csic.es/index_SPIN_esp.php)
  - **FAO:** [http://thes.cindoc..csic.es/index\\_SPIN\\_esp.php](http://thes.cindoc..csic.es/index_SPIN_esp.php)

The autos may use others of their preference as long as they are highly-recognized and they indicate it in the sent document.

6. If the author wishes to illustrate their work with any kind of graphic expression, they must let the Journal know in advance as well as include the material whether as part of the paper or in a separate file. The material must be of high quality of resolution (1080 p.).
7. Furthermore, when the author suggests or intends to include a graphic image, they must specify it, as well as respect the copyright and the image right. Likewise, it is necessary to include the credits and

description of the image and provide the Board with a statement informing of the permission to use the document. If the conditions to publish the image are not accepted by the Journal, *Comunicación*, they will let the author know. La propuesta enviada deberá estar acompañado de un pequeño currículum del autor o autores, de máximo dos cuartillas, el cual deberá adjuntarse en un archivo aparte.

8. The documents submitted must be **original and not having been turned in for review to any other editorial board or publication**. For this reason, together with the paper and the resume, it is necessary to send to the Journal's Direction ([ecorrales@itcr.ac.cr](mailto:ecorrales@itcr.ac.cr)) a signed statement acknowledging the above-mentioned conditions, also in a file separate from the paper.

This statement of originality can be downloaded from our webpage <http://revistas.tec.ac.cr/index.php/comunicacion/pages/view/Directrices> or be requested via e-mail to [recom@itcr.ac.cr](mailto:recom@itcr.ac.cr).

9. The originality of the paper must be understood as the author's individual production, whose content hasn't been published as part or as whole in any other media.
10. The paper must include the mail or e-mail address of the author, their phone number, and the name of the thesaurus used. The papers will be subject to double blind review (without the name of the author), and will be sent to a third member of the Board of Reviewers for a final decision as required. *Comunicación* also resorts to other external evaluators in order to decide on the papers. If the decision is affirmative, the process continues before the Editorial Board, which discusses and determines its final publishing. Its decision has no appeal.
11. Receiving a document does not mean it will be published
12. You can consult the guidelines for final decisions in our web page., <http://www.editorialtecnologica.tec.ac.cr/revistas/comunicación>.
13. The process of evaluation of a document will take ten weeks minimum. Once the document is reviewed by the external evaluators, one of the next scenarios is possible.:
  - o Approved for publishing, no corrections needed.
  - o Approved for publishing but it requires corrections by the author.
  - o Rejected, it won't be published. Reprobado.

The decision of the evaluators has no appeal.

The authors are responsible for making the changes required by the reviewers, whenever requested.

The edition (diagramming, philological corrections etc.) by *Comunicación* has no appeal.

The papers must be sent to the Journal's Director via electronic mail ([ecorrales@itcr.ac.cr](mailto:ecorrales@itcr.ac.cr)) or to the account of the journal ([recom@itcr.ac.cr](mailto:recom@itcr.ac.cr)) with the corresponding enclosed files. The publication is semesterly and papers are received during the whole year..

#### GUIDELINE RELATED TO COPYRIGHT AND INTELLECTUAL PROPERTY

All articles and essays published are protected by the Creative Commons (CC) licenses, which constitute a complement to the traditional copyright in the following term:

- a. Derived Works are not allowed (this is, the document cannot be altered, transformed or abridged).
- b. The authorship of the work must be acknowledged at all times.
- c. no document published in *Comunicación* can have commercial purposes of any nature.

By means of these licenses, the journal guarantees the author that their work is legally protected under both the national and the international. Hence, if any alteration, modification or partial or total of a plagiarism in one of the publications of this journal, the infraction will be subject to the international arbitration if it violates one of the publishing regulations of the journal or any party of the Journal. The institution affiliated to Creative Commons for the verification in case of damages is the Instituto Tecnológico de Costa Rica, through the Technological Publishing House and the Research Vice-Dean's Office.

The hereby conditions are absolutely necessary to subject a paper to review. Their lack of compliance means an *ad portas* rejection of the paper.

We are indexed at Scielo, ERIH Plus, e-revistas and Latindex.