



HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
MÉRIDA VENEZUELA

ISSN- Electrónico: 2244-8799
Depósito Legal ppi 201202ME4099

ENTRE LENGUAS

REVISTA DEL CENTRO DE INVESTIGACIONES
EN LENGUAS EXTRANJERAS



Praragraphs
Prosódia Culture Fonética
L2 Writing
Italiano Leticografía Portuguesa Estudios-Sociales
Escritura Idiomas Morfología Comunicación
Lectura Enseñanza-Aprendizaje
Lingüística-Aplicada
Inglés Frances Escritura Traducción
Comunicación-Intercultural

NÚMERO 19
Edición Especial
ENE 2016
DIC 2018



EL
ENTRE LENGUAS



@ulaentrelenguas

Universidad de Los Andes

Autoridades

Mario Bonucci Rossini
Rector

Patricia Rosenzweig Levy
Vicerrectora Académica

Manuel Aranguren
Vicerrector Administrativo

José María Andréz
Secretario

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

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

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

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

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

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

Número 19 (Edición Especial) enero 2016 – diciembre 2018

ISSN 1316-7189

ISSN Electrónico 2244-8799

Depósito Legal pp 199702ME265

Depósito Legal ppi 201202ME4099



Diseño y Diagramación: Kervin Vivas

ENTRE LENGUAS

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

Número 19 (Especial)

Enero 2016 - Diciembre 2018

ISSN Electrónico 2244-8799

Editor - Jefe

José Miguel Plata Ramírez
Centro de Investigaciones en
Lenguas Extranjeras

Editora Adjunta

Teadira Pérez
Centro de Investigaciones
en Lenguas Extranjeras

Auxiliar de Secretaría de Redacción

Lic. Gilma Arapé

Consejo de Redacción

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

Diseño y Diagramación

Kervin Vivas

Consejo Editorial Consultivo Nacional

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

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

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

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

Anderzon Medina Roa, Dr.
Universidad de Los Andes
Venezuela

Rosangela Pulido, Dra.
Universidad de Los Andes
Venezuela

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

Eva Zeuch, MSc.
Universidad Central de
Venezuela

Consejo Editorial Consultivo Internacional

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

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

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

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

José Parada, Ph. D.
Washburn University, USA

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

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

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

Comité de Arbitraje

José Parada, Ph. D.
Washburn University, USA

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

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

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

Erwin Lacruz, Ph. D.
University of Victoria

Eva Zeuch, M.Sc.
Universidad Central de Venezuela

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

Inés Blanco, Dr.
Universidad de Los Andes - Venezuela

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

Edgar Moros, Ph. D.
Worcester State University

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

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

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

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

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

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

ENTRE LENGUAS

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

Número 19 (Especial)

Enero 2016 - Diciembre 2018

ISSN Electrónico 2244-8799

Tabla de Contenido

Editorial	07
Artículos	09
Lenguaje, comunicación, cultura e identidad: Características distintivas en el Buen Director de Educación Media General. Camacho R., Sorange.	11
Evaluaciones en la educación superior venezolana: ¿Comunicación en “lenguaje máquina”? Peña R., Erica H.	23
La Tienda Roja: “variada repetición” del relato bíblico, entre lo efímero y la construcción de imaginarios. Una lectura semiótica. Márquez V., Vanessa A.	31
Emancipación de la palabra. La construcción de una identidad lingüístico-cultural en Hispanoamérica a través de Andrés Bello. Torres R., Mónica.	43
La telecolaboración: método para promover el desarrollo intercultural y lingüístico. Padron., Tania C. y Sosa., Jesús.	51
Reseña Se respira cambio. Transformando la enseñanza del inglés en el sistema educativo venezolano. Sánchez, Carlos.	65
Índice por Títulos y Autores	69
Instrucciones para los Autores	73
Procedimiento para el Arbitraje	81

ENTRE LENGUAS

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

Número 19 (Especial)

Enero 2016 - Diciembre 2018

ISSN Electrónico 2244-8799

Table of Content

Editorial	07
Articles	09
Language, Communication, Culture and Identity: Distinctive characteristics in a Good Principal of High School Education. Camacho R., Sorange.	11
Evaluations in Venezuelan higher education: Communication in "machine language"? Peña R., Erica H.	23
The Red Tent: "varied repetition" of the biblical story, between the ephemeral and the construction of imaginaries. A semiotic reading Márquez V., Vanessa A.	31
Emancipation of the word. The construction of a linguistic-cultural identity in Spanish America through Andrés Bello. Torres R., Mónica.	43
Telecollaboration: method to promote Intercultural and Linguistic Development Padron., Tania C. y Sosa., Jesús.	51
Book review Se respira cambio. Transformando la enseñanza del inglés en el sistema educativo venezolano. Sánchez, Carlos.	65
Titles and Authors Index	69
Instructions for Authors	73
Evaluation Procedures	81

ENTRE LENGUAS

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

Número 19 (Especial)

Enero 2016 - Diciembre 2018

ISSN Electrónico 2244-8799

Editorial

En nuestro incanzable esfuerzo por continuar con esta loable labor de difusión del quehacer académico y de investigación desde nuestro Centro de Investigaciones de Lenguas Extranjeras, presentamos a nuestros lectores el segundo número especial, Numero 19, que comprende el período enero 2016 y diciembre 2018. En esta oportunidad presentamos un conjunto de cinco trabajos originales que van desde lecturas semióticas hasta presentaciones de estrategias y métodos para la enseñanza de la lengua extranjera enmarcadas en las TICS, pasando por reflexiones teóricas que discuten y analizan, la evaluación como mecanismo de comunicación, la cultura hispanoamericana, así como la identidad y el discurso docente.

La Profesora Camacho Ramos, en su trabajo *Lenguaje, Comunicación, Cultura e Identidad: Características Distintivas en el Buen Director de Educación Media General*, aborda desde un discurso crítico la relación del lenguaje, la comunicación, la cultura y la identidad como elementos distintivos del Buen Director de Educación Media General.

La profesora Peña Romero, en su trabajo *Evaluaciones en la educación superior venezolana: ¿Comunicación en "lenguaje máquina"?* analiza, desde la perspectiva del docente y del estudiante, el proceso de evaluación como un mecanismo de comunicación. Esta autora plantea que dependiendo del tipo de lenguaje utilizado por el docente, la evaluación pudiera convertirse en un mecanismo altamente riguroso y clasificatorio generando incertidumbre en el estudiante.

La Profesora Márquez, en su artículo *La Tienda Roja: 'variada repetición' del relato bíblico, entre lo efímero y la construcción de imaginarios*. Una lectura semiótica, aborda desde una metodología semiótica la revisión de esa producción cinematográfica en la que se da cuenta los efectos de sentido de los estados pasionales narrativos y la acción semiótica de la imagen, siguiendo la propuesta de una semiosis infinita en la cual se atiende a la idea de la construcción de imaginarios y la proyección audiovisual de éstos, para vender valores de consumo.

Por otra parte, en su artículo titulado *Emancipación de la palabra. La construcción de una identidad lingüístico-cultural en Hispanoamérica a través de Andrés Bello*, la

ENTRE LENGUAS

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

Número 19 (Especial)

Enero 2016 - Diciembre 2018

ISSN Electrónico 2244-8799

Profesora Torres reflexiona sobre las consecuencias que las convulsiones socio-políticas del continente americano durante el siglo XIX dejaron en el pensamiento americano. Andrés Bello es el pensador y artífice de un proyecto lingüístico que lograría crear una cultura realmente hispanoamericana a través de la lengua.

Por último, Padron y Sosa, en su trabajo *La telecolaboración: método para promover el desarrollo intercultural y lingüístico* desarrollaron un estudio con la finalidad de evaluar la telecolaboración como método para promover el desarrollo intercultural y lingüístico en un grupo de estudiantes de Venezuela y Francia. Utilizando Los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA), el aprendizaje colaborativo y el aprendizaje de lenguas asistido por computador (ALAC), estos autores concluyeron que efectivamente la telecolaboración permitió fomentar el desarrollo lingüístico e intercultural de los participantes.

Dr. José Miguel Plata-Ramírez
Editor - Jefe

ENTRE LENGUAS

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

Número 19 (Especial)

Enero 2016 - Diciembre 2018

ISSN Electrónico 2244-8799

Artículos

Camacho, Sorange

**Sorange Camacho R. es profesora adscrita al M.P.P. E. y profesora invitada en el Programa de Profesionalización Docente de la Universidad de Los Andes. Mérida-Venezuela, su correo electrónico es: unesmerida.sorangecamacho@gmail.com. Recibido: septiembre 2018 Revisado: noviembre 2018 Aceptado: diciembre 2018.*

Resumen

El presente ensayo reflexivo tiene como objetivo integrar los conceptos lenguaje, comunicación, cultura e identidad como posibles características distintivas de los Buenos Directores de Educación Media General. Es importante resaltar, que el ensayo reflexivo se construirá mediante un análisis documental a revistas indexadas y la lectura exhaustiva de distintos libros y literatura vinculada a la administración educativa y la gerencia. Es necesario acotar que no solo es la inmensa postura teórica encontrada del tema, se suman además, las primeras observaciones y percepciones del trabajo de campo emanada del Proyecto de Investigación.

Palabras clave

Lenguaje, Comunicación Efectiva, Cultura, Identidad Profesional, Administración Educativa, Director Escolar, Manejo de Conflictos.

Lenguaje, comunicación, cultura e identidad: Características distintivas en el Buen Director de Educación Media General

Abstract

The goal of this reflexive essay is to integrate the concepts of language, communication, culture and identity as possible distinguishing characteristics of a Good Principal of High-School Education. It is important to highlight that the reflexive essay will be constructed through documentary analysis of indexed journals and the exhaustive reading of different books and literature related to the educational administration and management. It is necessary to note that it is not only the immense theoretical position found on the subject, but also the first observations and perceptions of the field work emanating from the Research Project.

Key words

Language, Effective Communication, Culture, Professional Identity, Educational Administration, School Principal, Conflict Management.

Justificación

Es importante dejar claro que el presente ensayo surge a raíz de la participación en un Seminario doctoral titulado “Educación y Cultura” orientado a la discusión y el análisis profundo de la relación entre Lengua y Cultura y sus implicaciones, así como la comprensión de las diversas maneras cómo la lengua molda la percepción de nuestra realidad. Aunado a ello, el Seminario propuso, en uno de sus objetivos específicos, implementar dentro del proyecto de investigación, o en otros estudios, la relación lengua y cultura. Es por esta razón, que el curso permitió considerar la importancia de estos conceptos en la escuela, específicamente, en el campo administrativo, esto a propósito del Proyecto de indagación que estoy promoviendo en este momento acerca del Buen Director en Educación Media General.

La cimentación de la identidad y la personalidad están fundadas en procesos comunicacionales de orden social y cultural, siendo el desarrollo del lenguaje la condición para que estos puedan efectuarse. Con esta premisa, Amodio (2005) comienza una investigación interesante concerniente a cultura, comunicación, lenguaje e identidad donde sostiene que la formación del pensamiento, que del lenguaje depende, capacita a las personas para percibir su entorno, relacionarse con los demás integrantes del grupo, alcanzar saberes tradicionales y producir otros propios en el contexto de su horizonte cultural. En este sentido, podemos entender el lenguaje como un instrumento, como una bisagra inevitable para acoplarnos con el mundo externo y con nuestro mundo interior. Tanto la realidad subjetiva como la que está por fuera de los individuos, solo tiene un significado concreto y real cuando es abstraída y atraída por el lenguaje.

Para Cortón (2006), la escuela, representada por el director escolar, es un espacio de cruce de culturas, una institución y un contexto donde se relacionan dialécticamente la cultura humana y la cultura nacional bajo la forma de culturas específicas (familiar, comunitaria, escolar y administrativa) y de todos los sujetos que interactúan en la misma.

En lo que atañe a identidad, el director escolar presumiblemente la va conformando por la mirada y opinión que otros van haciendo de él. En cuanto a identidad, Gee (2000) y Sfar y Prusak (2005) la definen como un concepto que permite la exploración de múltiples y diversos fenómenos y procesos humanos, así como acceder a patrones ocultos del mundo social y entender sus conexiones. En otras palabras, la identidad se ha convertido en una herramienta para el estudio de una amplia variedad de fenómenos como las relaciones de poder, la división y la cohesión social, la relación entre los procesos emocionales y cognitivos, el lugar que ocupan los individuos en los grupos, los patrones y las tendencias discursivas, la sensación de ser parecido o de ser distinto, el reconocimiento social y, lo que no es menos importante, el sentido de pertenencia en los contextos educativos del director escolar.

El Buen Director pareciera tener ciertas cualidades resaltantes que giran en torno a su forma de ser y actuar, aunado a ello, algunos muestran genialidades peculiares relacionadas a conceptos enmarcados en lo social que pudieran girar en torno al lenguaje, la comunicación, la cultura, y la identidad. Pareciera que el director, dentro de sus competencias personales y profesionales, tiene una relación distintiva con la cultura comunitaria, al interactuar no solo con la cultura de la comunidad con la que comparten el espacio geográfico, sino además con la cultura de las diversas comunidades de las que proceden

sus estudiantes, profesores y otros trabajadores que acompañan el espacio social, aunado a ello, pareciera que el Buen Director demuestra poseer habilidades comunicativas, e identidad profesional con el cargo que ocupa.

Partiendo de estas premisas, el presente ensayo reflexivo tiene como objetivo integrar los conceptos lenguaje, comunicación, cultura e identidad como posibles características distintivas de los Buenos Directores de Educación Media General. Es importante resaltar, que el ensayo reflexivo se construirá mediante análisis documental en revistas indexadas y la lectura exhaustiva en distintos libros y literatura vinculada a la administración educativa. Es necesario acotar que no solo es la basta postura teórica encontrada del tema, se suman además, las primeras observaciones y percepciones del trabajo de campo emanada del Proyecto de Investigación.

En base a todo lo mencionado, comenzamos el presente escrito con la conceptualización que hace del término lenguaje Echeverría (2005), quien manifiesta que desde los tiempos de Sócrates, el lenguaje no había sido una temática de reflexión filosófica relevante. Ello cambia durante la segunda mitad del siglo XX con el nacimiento de la filosofía del lenguaje que cuestiona la interpretación imperante del rol solo descriptivo y pasivo del lenguaje. El mismo autor plantea que el lenguaje además de describir y constatar lo que ya existe es capaz de generar nuevas realidades, es decir, construimos futuro y transformamos el mundo a través del lenguaje. El lenguaje es sobre otras cosas lo que hace de los seres humanos el tipo particular de seres que somos.

El lenguaje no solo nos permite hablar sobre las cosas, hace que ellas sucedan. Por lo tanto, el lenguaje es acción, es generativo: crea realidades. El filósofo norteamericano

John Searle (1964) sostuvo que, sin importar el idioma que hablemos, siempre ejecutamos el mismo número restringido de actos lingüísticos: los seres humanos, al hablar, hacemos declaraciones, afirmaciones, promesas, pedidos, ofertas. Estas acciones son universales. No sólo actuamos de acuerdo a cómo somos, también somos según actuamos.

El lenguaje ha sido visto como una de las joyas más valoradas que dejó la vida del hombre en sociedad. Él mismo con su artífice, ha desempeñado un importantísimo papel en todo el quehacer humano, en la formación del individuo y de su pensamiento. Es vital señalar, que en la medida que se desarrolle el lenguaje en la familia, en la escuela, y la sociedad mayor será la capacidad del individuo para construir conceptos, adquirir conocimientos y elaborar significados. El lenguaje está vigente en todas las dimensiones del ser humano, tanto en actividades propias de su intelecto, como en las de interacción con los seres del entorno; pudiéndose llamar, entonces, facultad humana por excelencia.

Partiendo del postulado principal del funcionalismo de Halliday (citado en Beuchot, 1986) que dice “el lenguaje depende del contexto social en que se usa y su evolución depende de las demandas sociales” (p. 1), resulta vital afirmar que el lenguaje es fruto del contexto social y se describe como un sistema semántico codificado, es decir, una red de significados que permite caracterizar el discurso como elemento integrante de la cultura. En tal sentido, resulta primordial aseverar que el lenguaje es lo que nos hace humanos, es el instrumento que nos habilita como seres sociales, conscientes y pensantes, además, ninguna otra habilidad, como la música, las artes, las ciencias y las religiones, o toda la organización social, serían posibles sin él.

En el caso de la Administración Educativa, el lenguaje es un medio fundamental para el soporte y la realización de la disciplina. Este se ve presente en la interacción de los miembros de la institución, en entrevistas, encuestas, conversaciones formales e informales, en otras palabras, toda la atmósfera pedagógica, se ve envuelta por él. Ante esta situación, el lenguaje genera gran preocupación, tanto de lingüistas y otros profesionales de disciplinas relacionadas, como de docentes y administradores del servicio formativo. Los primeros porque lo ven como un objeto de estudio con naturaleza tan compleja y multifacética que resiste miradas desde diferentes dimensiones, y los segundos porque lo consideran pieza clave para la estructuración intelectual del estudiante y, por lo tanto, inclusión en los ámbitos académico y laboral por un lado, y familiar y social por el otro.

Para los administradores educativos el lenguaje y la comunicación resultan verdaderos desafíos por el uso y los constantes cambios que experimenta la sociedad, esto afecta los canales de comunicación, específicamente, dentro de la organización escolar. El lenguaje y la comunicación en los centros educativos instituyen un elemento esencial para su correcto funcionamiento. Para Miller (1968), Arrugo (2001) y Robbins (2004) la comunicación puede concebirse como el proceso dinámico que fundamenta la existencia, progreso, cambios y comportamientos de todos los sistemas vivientes, individuos y organizaciones. Es la esencia de la cultura, de la empresa y de la vida misma.

En consecuencia, la comunicación es la base esencial en el desarrollo de cualquier organización, es a través de ella que se forman los grupos de individuos que generan éxito organizacional. Por esta razón, es el pilar fundamental para que el director escolar no

obvie los objetivos y metas a lograr en la institución la cual dirige, ya que sin el lenguaje y la comunicación sería imposible interactuar unos con otros.

En correspondencia con lo anterior, los administradores educativos no solo se preocupan del lenguaje y la comunicación, también se inquietan por conocer la cultura de su institución. Cuando hablamos de cultura en una organización nos referimos, no solo al entorno social donde se encuentra el establecimiento, sino a la cultura que la propia organización ha ido construyendo a lo largo de la historia: sus creencias, valores, el modo en que percibe e interpreta la realidad y las normas que identifican a los miembros del grupo. Esta cultura condicionará el proceder de sus miembros, señalará cómo debe ser su comportamiento y decidirá qué tendrá importancia y qué no. Por lo tanto, la cultura es la responsable tanto de lo mejor de una organización como de lo peor.

Por tal razón, distintos autores como Malinowski (1984), Geertz (1973), Morin (1986) y Atencio (1976) especifican que la cultura es todo lo que el hombre hace, es el resultado de su acción creadora. La cultura es el incremento que hace el mundo que no fue construido por él, es el resultado de su trabajo, de su esfuerzo creador y recreador. La cultura es lo propio de la sociedad humana, esta organizada y se establece mediante el lenguaje, partiendo de los conocimientos adquiridos, del saber y del hacer aprendido, de las experiencias vividas, de la memoria histórica, de las creencias míticas de una sociedad. La cultura se define como un sistema complejo que funciona con determinada integridad y dinamismo, esta incluye un conjunto de diversos subsistemas, los cuales desempeñan un papel esencial en la creación y difusión de los valores espirituales. Buena parte de los subsistemas de la cultura tienen que ver con los

códigos lingüísticos que circulan, gracias a las interacciones comunicativas entre los usuarios pertenecientes a una cultura determinada. En esta dinámica, la comunidad crea sus sentidos culturales y difunde así mismo sus valores sociales.

Asumiendo los conceptos de lenguaje, comunicación y cultura, existe la necesidad de reconocer los hilos funcionales que los trascienden de manera recíproca. Es decir, el lenguaje como subsistema del sistema cultural, portador de sentidos e instrumento, a la vez, de la comunicación de los valores sociales de una comunidad.

Ante ello, la identidad podría considerarse, como producto de la relación funcional entre lenguaje y cultura, o bien como el grado de intervención de los individuos en este proceso. El vocablo identidad ha sido discutido, desde muy variados modos, por autores pertenecientes a una misma disciplina pero abordado desde disímiles posturas onto-epistemológicas y políticas. Algunos autores que encontramos posicionados en este último planteamiento son: Bourdieu (1993) y Dubet (1987) quienes, desde el terreno de la sociología, han hecho patente la necesidad de revisar la noción de identidad por ser un término que ya no designa el significado con el que fue creado. Esto, por supuesto, se debe a la emergencia del posestructuralismo que plantea que no existe un único significado para un significante, sino que la relación entre el significante y el significado es contextual e histórica (Saussure, 1986). Así, por ejemplo, Dubet considera que debemos plantear el problema de la identidad en términos nuevos para tratar de ver qué tipo de mutaciones explica mejor el mismo éxito de esta noción.

Dubet (1987) sostiene que la idea de identidad es polisémica, ante tal situación se pregunta si todavía mantiene algún beneficio

o utilidad. Este autor hace una diferenciación entre dos identidades del sujeto: la social y la personal. La primera describe “a la manera en cómo el actor interioriza los roles y estatus que le son impuestos o que ha adquirido y a los cuales somete a su personalidad social”, y la segunda “es inherente de las identificaciones colectivas que dibujan los estereotipos sociales” (p. 120). Si bien es cierto que la identidad social es producto de la historia y del contexto, también lo es que la acción social del sujeto no se agota en la integración, porque el actor puede manipular su identidad sin ser totalmente tragado por ella.

En tal sentido, para el autor antes mencionado, la identidad del sujeto no está establecida por la sociedad en la que se inserta, sino que existe ya una cultura, un *modus vivendi*, y el sujeto con sus fortalezas decide, reflexiva o irreflexivamente, qué añadir de su contexto a su proceso de constitución identitaria. Dubet señala que el sujeto erige su identidad a partir de la asunción de distintas posiciones, roles o polos identitarios: un sujeto a lo largo de su historia de vida puede ser, padre de familia, político, deportista, etc., e ir reconstruyendo la identidad constantemente por la adquisición de nuevas posiciones y por las resignificaciones que hace cada sujeto de ellas; nuestro ser en el mundo lo conformamos por tantas identidades como nos constituyamos, decisoriamente o no.

Es por ello que la identidad se hace necesaria, para los sujetos, instituciones, grupos sociales, porque demandamos de una que nos identifique, que nos dé una posición, un lugar en el mundo social, que nos permita nombrarnos, ser nombrados y que nos distinga de los demás, de los otros, todo ello bajo la lógica de que no sería posible una identidad que no postule al mismo tiempo una alteridad.

Por todo lo mencionado, el administrador escolar no solo se preocupa por el lenguaje,

la comunicación y la cultura, a este también le interesa la identidad. El concepto de identidad es complejo, porque no es una realidad objetiva ni es igual que un rol, sino una construcción discursiva y mental que los individuos emplean para expresar un determinado modo de verse y sentirse en relación con su medio. En el caso del presente escrito, me enfocaré, especialmente, en la identidad profesional, para referirme al caso exclusivo de los directores escolares. En relación a ello, Bolívar (2006) señala: “la identidad profesional desde una conceptualización interaccionista de la profesión, es una dimensión dialógica, alejada del modo funcionalista de entender las profesiones” (p. 46). En otras palabras, la identidad se construye en un proceso y en el espacio relacional que es, a la vez, una construcción subjetiva y una inscripción social. Es común, por lo tanto, distinguir dos dimensiones de la identidad: identidad para sí, e identidad para otros. La identidad profesional puede ser conceptualizada como resultado de la interacción entre las experiencias personales (dimensión de trayectoria biográfica) y el entorno social, cultural e institucional en que ejerce sus funciones cotidianamente.

Tal y como señala Bustos (2007), los directores, como responsables de la organización escolar, tienen que poseer ciertas competencias y características de eficiencia y eficacia. Es muy probable que aunado a estas particularidades, los directores tengan que mostrar aptitudes enfiladas en el uso de un buen lenguaje, comunicación efectiva, identidad profesional con el cargo que ocupa y el conocimiento interno y externo de la cultura del centro y el contexto en que se encuentra ubicado, ya que sin estas peculiaridades les costaría mucho desarrollar su trabajo e influir sobre la misma en pro del cambio y la mejora a la que tienen que dar respuesta.

Por tal razón, el presente ensayo trata de instituir un discurso reflexivo en relación al lenguaje, la comunicación, cultura e identidad como posibles características distintivas del Buen Director en Educación Media General.

Es indiscutible afirmar, que el director escolar es una pieza esencial de la cadena comunicativa, ya que él es llamado a comunicarse con todos sus subalternos, si el director no es un buen comunicador las reacciones que esto genere, pueden ser inadecuadas para lograr los objetivos de la organización. En otras palabras, la competencia lingüística es pieza fundamental para mantener una clara o abierta comunicación con todos los miembros de la organización a fin de elevar la motivación, valores, creencias, objetivos, la forma de pensar y la interacción de todos ellos.

Al respecto, Goleman (2002) plantea que la comunicación no consiste solo en la transmisión de mensajes, para este teórico la comunicación se basa en saber escuchar, ya que esta habilidad influye significativamente en la capacidad de comunicarse. En relación a la comunicación, posiblemente existan Directores que demuestren poseer un buen lenguaje, tanto oral, gestual, corporal y escrito. Presumiblemente, encuentre docentes con función directiva, que se dirijan con respeto, tome decisiones coherentes, mantenga relaciones interpersonales de forma positiva. Es importante resaltar, que una adecuada comunicación en las organizaciones es imprescindible para el buen funcionamiento de las instituciones, pues incide directamente en el clima social de las mismas y, en consecuencia, en la integración, evitando los conflictos y motivando a sus trabajadores al logro de la calidad en el desempeño laboral.

Por su parte, Bateman y Snell (2009), señalan que la comunicación efectiva es

un componente fundamental de garantía administrativa para un correcto desempeño en el trabajo. En este sentido, puede ser posible que algunos directores escolares propicien este tipo de comunicación, ya que es el medio principal encargado de las responsabilidades tales como: tomar decisiones de grupo, compartir una visión, coordinar individuos y grupos de trabajo dentro de la estructura u organización.

Indiscutiblemente, en el área educativa se producen de manera permanente, interrelaciones entre los educadores y los directivos de la educación, los cuales tienen la responsabilidad de crear las condiciones institucionales y culturales para que los educandos se formen integralmente como personas, a su vez, el reto de transformar el mundo y la sociedad donde vive.

Por tal motivo, se ha logrado vislumbrar, por medio de entrevistas al Jefe de Supervisión escolar y a los Acompañantes Pedagógicos de un Municipio Escolar, que hay un grupo de directores de Educación Media General que presentan características resaltantes en el modo de ser, actuar y comunicarse. Ellos están cumpliendo una función directiva desde hace aproximadamente tres años consecutivos, algunos están preparados académica y profesionalmente en el área donde se desempeñan, otros simplemente reconocen que hay un bagaje académico en el campo gerencial que deben conocer, sin embargo, poseen destrezas resaltantes en distintos campos, presumiblemente, uno de ellos se encuentra en el campo lingüístico, de tal manera que su gestión técnico-pedagógica está orientada a conducir su institución de manera eficiente.

Es muy posible que su competencia lingüística, la identidad profesional, la cultura, la comunicación efectiva le faciliten, en gran medida, la motivación y el esmero para lograr

una gestión de calidad, por consiguiente, es vital observar dentro de la investigación de campo, cuáles son esas competencias que le permiten a este grupo de directores, catalogados como “buenos”, solventar situaciones internas y externas que puedan afectar la organización educativa, con el propósito de resolver cualquier conflicto y poner en práctica las habilidades de comunicación, ya que sin una comunicación adecuada no puede existir un acuerdo.

Por otra parte, posiblemente, existan dentro de los “Buenos Directores” destrezas para resolver los distintos conflictos que se presentan en las instituciones y, hoy día se perciben más, debido a la crisis social que atraviesa el país, estas situaciones generan dentro de la organización malestar, desmotivación, entre otros.

Para Daft y Marcic (2010) el conflicto es la interacción antagónica en que una de las partes intenta bloquear las intenciones o metas de otras. En tal sentido, el conflicto es parte de la vida de las personas y, en consecuencia, de las organizaciones, es por ello que no se debe asumir como malo o bueno, sino como una diferencia de opiniones e intereses, es importante destacar que el conflicto se presenta en las organizaciones educativas por distintas razones, entre las cuales se destacan: la toma de decisiones, liderazgo y comunicación inadecuada.

La comunicación constituye una herramienta de poder para la sociedad, por un lado, en la cual se interactúa, constantemente, frente a diversas organizaciones, y por otro, de pertenencia e integración del colectivo. Por lo tanto, la comunicación eficaz, será fundamental para cumplir con los objetivos planteados por cada institución. Frente a ello cabe destacar, la relevancia que posee el lenguaje eficaz en las organizaciones sociales. Para Abarca (2004) la importancia del lenguaje y la comunicación es vital para las relaciones interpersonales,

nuestro diario vivir está lleno de una y otra experiencia de comunicación, a través de la comunicación comprendemos a los demás, aprendemos a influir sobre otros, aprendemos más de nosotros mismos y sobre cómo nos ven los demás, en consecuencia, el ser humano necesita del lenguaje, pues crea y configura su realidad.

Para Ramos (2013), en una situación comunicativa debemos considerar las palabras pronunciadas y cómo las perciben las personas. De igual forma, se debe tener en consideración que la comunicación eficaz, no solo se remite en la acción de comunicar, al contrario, interactúan otros factores que influyen en las vías o canales de comunicación. Dentro de la misma lógica, Fullan (2002) plantea que la comunicación es una estructura de interacción diversificada en la que cada miembro de la comunidad desempeña un papel diferente. En el sistema de coordinación del comportamiento, no todos ocupan el mismo lugar ni efectúan las mismas acciones.

El sistema de lenguaje es una estructura de relaciones, y la posición de cada miembro de la comunidad dentro de esta estructura es un aspecto importante a considerar en el proceso de individualización, en la constitución de los individuos conformando organizaciones.

Otra mirada sobre la importancia de la acción comunicativa efectiva, la entrega Echeverría (2001) quien plantea que las habilidades y las estrategias descritas son componentes imprescindibles de ciertos perfiles profesionales en los que el discurso oral y la relación cooperativa con los demás juegan un papel decisivo en la consecución de objetivos. Además, en cualquier discurso el emisor transmite información sobre sí mismo como persona o como profesional, información que, por extensión, transmite

parte de la imagen de la institución para la cual trabaja.

De esta manera, la comunicación efectiva es fundamental para el funcionamiento de las organizaciones, pues permite que la acción expresiva, cumpla con los objetivos dentro de la comunidad escolar (cuerpo directivo-profesores-estudiantes-padres). Frente a ello, es de vital importancia el liderazgo que ejercen los directores educativos en la búsqueda por satisfacer objetivos encomendados.

Habermas (1987) en uno de sus planteamientos señala que el lenguaje y la comunicación son necesidades básicas, primordiales de todo ser humano, constituyendo el primer medio universal para el intercambio de ideas entre cualquier persona. Por esta razón, la comunicación puede llevarse a cabo, tanto de forma individual, como de manera colectiva, y así también, tanto de forma verbal, como escrita. El mismo autor establece que la comunicación es la forma que da fuerza y permite a los grupos de trabajo su cohesión, por tanto, forma parte integral directa o indirectamente de toda organización en la sociedad, y hace que se mantenga en un ambiente de correcto funcionamiento. Seguramente, dentro de la investigación es posible encontrar directores que no sólo se expresen bien de manera oral, sino que también demuestren competencias en el lenguaje escrito; como es notorio, los directores escolares deben consignar a diario información escrita a sus superiores inmediatos, a su equipo de trabajo y a distintos entes públicos y privados, ante este requerimiento, es vital que escriban apropiadamente.

Por su parte, Amodio (2006) señala que la comunicación entre seres, es base esencial para su supervivencia, ésta se realiza a través de un sinnúmero de medios, siendo el cuerpo el instrumento fundamental para realizarla.

Así, las expresiones de la cara, de los gestos o de las manos, significan siempre “algo” para la comunidad de pertenencia del individuo. Es muy probable revelar que los Directores de Educación Media General resaltantes posean destrezas comunicativas que le permitan descifrar los distintos lenguajes, no solo del personal que tiene a su cargo, sino también el lenguaje proveniente de los estudiantes descendientes de distintas culturas.

Por todo lo expresado, la vivencia de los individuos se produce y realiza en un ambiente comunicativo donde los mensajes fluyen constantemente en múltiples direcciones enmarcadas en un contexto social y cultural que les da sentido y valor. Resulta prometedor que existan directores que presenten destrezas para traducir los gestos, movimientos, colores, símbolos que pudieran manejarse en las escuelas, como manifestaciones de rebeldía, protesta, desencanto o situaciones de conflicto que pueden desencadenarse en las organizaciones. Seguramente, estas destrezas sean natas en ellos, o posiblemente las hayan adquiridos de la experiencia en el cargo.

Dentro de la escuela se transmiten mensajes estructurados y voluntarios como mensajes espontáneos, cuya existencia y modalidad la pueden conocer los directores escolares. Resulta anticipado afirmar que estos funcionarios pueden tener destrezas para desentrañar las tramas de los lenguajes que no siempre son inmediatamente captados en su profundidad y que, la mayoría de las veces, encierran contenidos implícitos que cumplen funciones diferentes de los que la institución escolar está oficialmente encargada.

Por su parte, Peñate (1983) asevera que la cultura en su concepción más abstracta y general abarca todos los aspectos de la vida y se expresa en la forma de pensar, actuar, sentir

de los individuos. Este investigador resalta que la lengua no es otra cosa que la expresión de la cultura de una sociedad, esta no debe ser entendida como la transmisión de caricaturas o estereotipos, ya que estos en nada reflejan la realidad y el substrato humano en el que la lengua se asienta. La interacción entre lengua y sociedad se manifiesta no solo dentro de la propia lengua y sus hablantes, sino también en los cambios que esta sufre en contacto con otras culturas. Por lo tanto, el Buen Director, se presume, puede contar con habilidades especiales para entender la forma de actuar, pensar y sentir de cada miembro de la institución, sobre todo, puede contar con un amplio bagaje cultural que le permite traducir palabras que en cada región del país, del continente o del mundo puedan tener un sentido diferente, ya que en las aulas de clase coexisten estudiantes de distintos lugares y culturas.

Este mismo autor define la cultura como una serie de hábitos compartidos por los miembros de un grupo que viven en un espacio geográfico, aprendidos, pero condicionados biológicamente, tales como los medios de comunicación, las relaciones sociales a diversos niveles, las diferentes actividades cotidianas. El “Buen Director de Educación Media General”, presuntamente, pudiera tener esta característica distintiva, es decir, no tratará a la cultura como mera instrucción, sino como un conjunto de normas, de pautas de conducta, algo así como un sistema guía para que los miembros de una escuela puedan desenvolverse sin demasiados tropiezos en una sociedad que es ajena y en la cual se verán obligados a desentrañar significados, interpretar actitudes e intenciones o descubrir implícitos lingüísticos o culturales.

Los “Buenos Directores”, presumiblemente, estarán conscientes que lo cultural incluye una serie de fenómenos heterogéneos. Unamuno

(1912) señala que se distinguen tres tipos de significados para la palabra cultura: cultura con mayúsculas, cultura a secas y cultura con k. La “kultura con k” sería la capacidad de identificar social o culturalmente a un interlocutor y actuar lingüísticamente adaptándose a es interlocutor (reconocer el argot juvenil, etc.). Lo que llaman cultura “a secas” sería algo así como un standard cultural, “el conocimiento operativo que los nativos poseen para orientarse en situaciones concretas, para ser actores efectivos en todas las posibles situaciones de comunicación y participar adecuadamente en las prácticas culturales cotidianas. Ante esta aseveración, posiblemente, los Buenos Directores se dirijan a los jóvenes de una manera distinta de cómo lo hacen con otros miembros de la comunidad educativa, además, pudiera encontrar directores que conozcan a cabalidad el argot de los estudiantes de Educación Media General sin problema.

Previsiblemente, existan directores resaltantes que crean conciencia en el personal y estudiantado a su cargo, que la comunicación efectiva requiere descubrir las imágenes condicionadas culturalmente que son evocadas en la mente cuando hablan, actúan y reaccionan en el mundo que les rodea. Es muy probable, que el “Buen Director” demuestre habilidades para comprender el contexto cultural de comunicación, trabaje las actitudes positivas respecto a la diversidad cultural, erradicando prejuicios, aunado a ello, reflexione críticamente sobre la propia cultura a partir de otros marcos de referencia.

En cuanto al concepto de identidad profesional, es posible que el Buen Director de Educación Media General haya configurado su identidad como resultado de la interacción entre las experiencias personales y el entorno social, cultural e institucional en que ejercen sus

funciones cotidianamente. Como bien mostró Dubar (2000) la identidad es el resultado de diversos procesos de socialización que conjuntamente construyen los individuos y definen las instituciones en que trabajan. Es posible, que la construcción de la identidad en el Buen Director implique un proceso dual: identidad para sí e identidad para otros. La identidad para sí, como proceso biográfico reclama complementarse, como proceso social y relacional, con el reconocimiento por los otros. El mismo autor señala que este proceso de construcción identitaria se juega como una transacción entre la identidad atribuida y la identidad aceptada por el individuo concreto. Esto le lleva a definir la identidad como el resultado a la vez estable y provisional, individual y colectivo.

Es muy probable que los Buenos Directores de Educación Media General construyan sus identidades por la mirada del otro. Es posible, que ellos hayan establecido la identidad a través de un proceso continuo de interacción entre él como líder, el profesorado y la comunidad. Dado que las identidades profesionales son múltiples y contextuales, son socialmente negociadas con diversas audiencias en términos de expectativas a confirmar o no las identidades y a desarrollar la confianza y el capital social con los constituyentes. De este modo, los directores/as, cuando interactúan con el profesorado, se ven obligados a negociar identidades no sólo en relación con las expectativas que los otros tienen sobre ellos, sino también de los directivos con los docentes y cómo estiman que son vistos.

Finalmente, el presente ensayo reflexivo permitió reconsiderar la importancia de conceptos como lenguaje, comunicación, cultura e identidad en los Buenos Directores de Educación Media General. Este ensayo,

especialmente, permitió integrar conceptos nuevos a la investigación que estoy llevando a cabo.

A modo de balance, los Buenos Directores, presumiblemente, pudieran presentar en su modo de ser y actuar, características resaltantes que los diferencie de otros directores, estos pueden poseer destrezas, competencias, habilidades incomparables en relación al lenguaje, la comunicación efectiva, la manera cómo resuelven conflictos, la identidad profesional, además, pueden poseer un amplio conocimiento de la cultura, tanto externa, como interna de la institución, en otras palabras, ese “Buen Director”, pudiera no solo estar capacitado en sus funciones, este, presumiblemente, pudiera contar con grandes atributos, en especial, los relacionados al lenguaje, la comunicación eficaz para solucionar conflictos, la cultura interna y externa, y, por último, la identidad profesional.

Referencias

- Abarca, M. (2004). *La educación emocional en la educación primaria: Currículo y práctica*. Disertación doctoral no publicada. Universidad de Barcelona, España.
- Atencio, B. J. (1976). Acerca de la antropología social y la semiología. *Lenguaje*, 7, 24-28.
- Arrugo, M. (2001). *El Fin de la comunicación interna. A Trabajar*. Recuperado el 15 febrero 2002 de: (URL): www.atrabajar.com
- Bateman y Snell. (2009). *Administración, liderazgo y colaboración en un mundo competitivo*. (8va ed.). México: Universidad Iberoamericana.
- Beuchot, M. (1986). La conceptografía y la lógica de Frege. *Elementos, Ciencia y Cultura*, 9,70-75
- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: Crisis y reconstrucción*. España: Archidona.
- Bourdieu, P. (1982). La identidad como representación. En G. Giménez, (comp.) *La teoría y el análisis de la cultura*. (México: SEP): Consejo Mexicano de Ciencias Sociales.
- Cortón Romero, B. (2006). *Algunas propuestas teóricas para abordar la cultura comunitaria por la escuela y el maestro*. En CD-R Carrera de Humanidades.
- Daft y Marcic (2010). *Teoría y diseño organizacional*. (10 ed). Mexico: Universidad Nacional Autónoma de México.
- De Unamuno, M. (1912). Un postulado de sentido común español. *Mundo Gráfico*, II, 55, 3.
- Echeverría, R. (2001). Configuración actual de la profesionalidad. *Letras de Deusto*, 91, 31, 35-55.
- Echeverría, R. (2005). *Ontología del lenguaje*. Chile: Ediciones S.A.
- Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: Un cuarto de siglo de aprendizaje. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 6 (1–2), Ontario Institute for Studies in Education de la Universidad de Toronto

- Goleman, D. (2000). *La inteligencia emocional aplicada a las organizaciones*, Barcelona: Kairos.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (2001). *Lenguaje, razón y verdad*. Madrid: Marcial Pons.
- Kilmann (1981). *The conflict mode instrument (TKI)* Recuperado de: <http://www.teamtrainingsolutions.com/tki.html>
- Malinowski, B. (1984). *Una teoría científica de la cultura-naturaleza, cultura y poder*. Madrid: Sarpe.
- Miller, G. (1968). *Lenguaje y comunicación*. Buenos Aires-Argentina: Amarroutu Editores.
- Morín, E. (1986). *Cultura, conocimiento, determinismos culturales*. Recuperado de: <http://www.edgarmorin.org/images/publicaciones/edgar-morin-cultura-conocimiento-y-determinismos-culturales.pdf>
- Ortiz N. y Jaramillo, C. (2016). Navegar sin brújula: la gerencia en hiperinflación. *Debates IESA*, vol. XXI, núm. 1. enero-marzo.
- Peñate, M. (1983). *Justificación y tratamiento de lengua, cultura y sociedad*. España: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Ramos, C. (2013). *Comunicación efectiva dentro de la organización escolar*. EDUGLOBAL. Red de servicios para la educación.
- Robbins, S. (2004). *Comportamiento organizacional*. (4º ed.). México: Pearson Educación.
- Saussure, F. (1986). *Curso de lingüística general*. Madrid: Alianza editorial.
- Sorange Camacho Ramos es Licenciada en Lengua y Literatura Hispanoamericanas, Magister en Administración Educativa y cursante del Doctorado en Educación de la Universidad de Los Andes. Actualmente es profesora adscrita al M.P.P. E. y profesora invitada en el Programa de Profesionalización Docente de la Universidad de Los Andes.

Peña, Erica

**Erica Haydee Peña Romero es profesora adscrita a la Universidad Nacional Experimental de la Fuerza Armada, Mérida-Venezuela, su correo electrónico es: erica.uni31@gmail.com.*

Recibido: septiembre 2018 Revisado y Aceptado: diciembre 2018.

Resumen

El presente artículo nace de una realidad observada desde dos puntos de vista: la del docente y la del estudiante. Al aceptar la evaluación como un mecanismo de comunicación, se debe considerar la manera en como el/la docente se comunica con sus estudiantes. Destacando que la praxis educativa es tan compleja como amplia, los resultados pueden ser óptimos, si existe una comunicación efectiva entre los participantes del proceso evaluativo, inclusive, entre docentes para compartir sus experiencias y métodos aplicados. Se presenta una realidad en la que docentes, formados por un modelo denominado tradicional, lo mantienen en sus estudiantes, creándose una continuidad inmersa en una resistencia a los cambios, a pesar del surgimiento de nuevos métodos, así como de la incorporación de las tecnologías de la información y comunicación con sus múltiples beneficios y transformaciones en todo quehacer humano. La cuestión está, en que muchas y muchos docentes dicen que no lo practican pero la realidad es otra, llevando a que las evaluaciones se presenten como un mecanismo altamente riguroso, clasificatorio, incluso genere incertidumbre en la y el estudiante al momento de abordarla porque el lenguaje que se utiliza genera confusión e incomprensión, semejante al lenguaje máquina.

Palabras clave Evaluación, comunicación, lenguaje, transformación.

Evaluaciones en la educación superior venezolana: ¿Comunicación en “lenguaje máquina”?

Abstract

This article is born from a reality observed from two points of view: teacher and student. When accepting the evaluation as a communication mechanism, one must consider the way in which the teacher is communicating to his students. Emphasizing that the educational praxis is as complex as wide, results can be optimal, if there is an effective communication among the participants of the evaluation process, including, among teachers to share their experiences and applied methods. It presents a reality in which teachers, trained by a traditional model, keep it in their students, creating a continuity immersed in a resistance to change, despite the emergence of new methods, as well as the incorporation of the technologies of information and communication with its multiple benefits and transformations in all human activities. The question is, in which many teachers say they do not practice it but the reality is different, leading to the evaluations are presented as a highly rigorous, classifying mechanism, even generate uncertainty in the student and to address it because the language that is used generates confusion and incomprehension, similar to machine language for those who do not handle it.

Key words Evaluation, communication, language, transformation.

Introducción

La praxis educativa suele reunir diversas culturas, las que interactúan en los ambientes educativos y que principalmente se enfocan en el desarrollo de las actividades académicas, en la evaluación de las mismas, así como en momentos de esparcimiento y entretenimiento dentro y fuera de estos ambientes. La formación se encuentra por tanto, enmarcada en una estructura que se ajusta de acuerdo a los niveles del sistema educativo.

En el nivel superior de la educación venezolana, se han consolidado las evaluaciones como parte de la planificación que debe elaborar la/el docente de acuerdo a los objetivos de: enseñanza, de la materia, de aprendizaje y de evaluación; conocer cómo ha desarrollado la praxis la y el docente desde la percepción de las y los estudiantes.

En este escenario educativo, las evaluaciones pueden ser concebidas como instrumentos que permiten conocer el grado de comprensión de un estudiante sobre las clases desarrolladas, para cuyo fin, debe considerarse un conjunto de premisas que la/el docente considere pertinente abordar, elaborando un instrumento mediante el cual se comunique efectivamente, de forma oral o escrita.

Se requiere así que estudiantes y docentes asuman un rol protagónico en las áreas de conocimiento que proporcionan las universidades venezolanas, por lo que este artículo se enfoca en promover una transformación en este contexto educativo para que investigadoras e investigadores en torno a la educación y la evaluación de los aprendizajes, como de estudios sociales y culturales, profundicen respecto a los

modelos evaluativos que las/los docentes deben aplicar al momento de evaluar a sus estudiantes de acuerdo a las exigencias de un mundo en constante cambio.

Como parte de las diversas variables que conforman la educación humanista en torno a la evaluación de los aprendizajes, está que la/el docente son, o deben ser, comunicadoras y comunicadores, por lo que se presentan a continuación dos aspectos: la evaluación como medio de comunicación y la cultura evaluativa que se ha aplicado durante décadas en el contexto universitario venezolano, presentándose la metáfora del planteamiento de evaluaciones en “lenguaje máquina”.

2. La evaluación como medio de comunicación entre docentes y estudiantes

Comprendiendo que en la educación se da cabida a eventos culturales en los que interviene el lenguaje como medio de comunicación, estos eventos pueden ser simples cuando la transmisión de los contenidos son directamente de una persona a otra, y complejos cuando existe multiplicidad de mensajes en diversas formas de interacción entre grupos de personas, permitiendo el funcionamiento, construcción y transformación de las culturas (Amodio, 2006).

En la comunicación humana, se considera el lenguaje como principal elemento y el sistema más eficaz para el intercambio de información, interviniendo diversas habilidades para la producción de expresiones significativas, involucrando incluso la creatividad en la producción de sonidos, poniéndose de manifiesto procesos

cognitivos que se activan desde temprana edad, creándose una interacción continua entre pensamiento y lenguaje.

En la emisión de sonidos como parte del lenguaje oral, se hace referencia a la lengua como una característica de una persona cuando se manifiesta y permite sea aceptada por quienes le rodean. El habla por su parte al manifestarse, puede influenciar en las demás personas, permitiendo la aceptación entre unos y otros (Zambrano, 2009); entonces, al utilizar un docente el habla en una evaluación, podría estar influyendo significativamente en sus estudiantes, de la forma en que sea esta influencia se origina una respuesta del estudiante.

El factor fundamental para la/el docente en esta comunicación estaría enfocado en permitir al estudiante, comprender lo que le comunica a través del lenguaje denotativo, sea oral o escrito, en base a

“que el aprendizaje del alumno-adulto universitario se halla determinado por el modo en el que los facilitadores organicen y administren la comunicación requerida para que los individuos que aprenden puedan desplegar lo que está potencialmente en ellos.” (Zuleta, 2008, p. 39)

En el proceso de formación de profesionales, el aprendizaje comprende la comunicación directa e indirecta, donde interviene el lenguaje oral, visual, gestual, kinestésico y/o escrito, las evaluaciones como medios de interacción entre la o el docente y estudiantes, puede ser expresada de manera multidireccional y al momento de plantearse debe ser lo más sencillo posible,

en los que se pueda originar el análisis e interpretación de los contenidos abordados, evitando el exceso de componentes distintos.

Al momento de ser abordada la evaluación tanto individual como en equipo, la y el docente debe presentar criterios claramente definidos, considerando el grado de dificultad en estas dos formas evaluativas, así como la complejidad que representa saber si un estudiante del equipo ha aportado al producto resultante de la evaluación asignada.

Se crea de esta manera una interacción entre docente y estudiantes, en la que se podría generar conflictos, por lo que es importante conservar la comunicación efectiva entre los participantes del proceso evaluativo, porque incluso la interpretación del mensaje por parte del receptor podría diferir de lo que se intenta comunicar.

Ante lo señalado, se deduce que la interacción docente–estudiante a través de una evaluación, es por sí un proceso complejo, partiendo del hecho que una o un estudiante al momento de presentar una evaluación, podría estar predispuesta o predispuesto por el cúmulo de experiencias previas, además de las situaciones intrapersonal e interpersonal que pueda estar atravesando en esos momentos, siendo así que la o el estudiante pudiera necesitar asesoría por parte del docente tanto en las evaluaciones individuales como en las grupales antes, durante e incluso después de su desarrollo.

Una evaluación particular como los exámenes o pruebas son diseñados para “proporcionar información relativa a las características de los alumnos individualmente o en grupos” y se considera que “no se deben utilizar a menos que contribuyan a responder

preguntas pertinentes desde el punto de vista de la educación” (Brown, 1980, p. 531). En el nivel de educación superior se utilizan comúnmente los exámenes en todas las carreras y de acuerdo a los resultados cuantitativos de éstos, muchos docentes acostumbran a describir a un alumno como “de bajo rendimiento o de rendimiento muy alto, en un procedimiento que puede ser a la vez inadecuado desde el punto de vista técnico” (Brown, 1980, p. 535).

El examen podría considerarse una manera útil para evaluar los aprendizajes en las y los estudiantes, empero, también para evaluar a quien lo aplica porque es la oportunidad para que la educación tradicional se muestre. En este escenario, Foucault (2002) señala que

el examen combina las técnicas de la jerarquía que vigile y las de la sanción que normaliza. Es una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar. Establece sobre los individuos una visibilidad a través de la cual se los diferencia y se los sanciona. (p. 171)

La evaluación de los exámenes, podría partir de observar el lenguaje que se utiliza para comunicar y la manera en cómo se organizan las ideas para que sea comprensible la interpretación de una serie de contenidos que están siendo evaluados, considerando que las evaluaciones llevan a toma de decisiones que exigen a las y los docentes aplicar sus conocimientos eficientemente, para que las y los estudiantes comprendan el proceso de retroalimentación del que está siendo parte en el dinámico intercambio de aprendizajes con las y los docentes.

La comunicación como parte de las funciones de la evaluación, está relacionada directamente con la motivación para el aprendizaje, enfocada en aspectos concretos como la frecuencia en que son abordadas, la información con antelación sobre la programación en que serán realizadas, así como los resultados, siendo pertinente establecer un espacio para conversar sobre los mismos, considerando que la prontitud de esta información interviene en la motivación para el aprendizaje, teniendo presente que los resultados favorables o no inciden considerablemente en la motivación. Finalmente, el grado de dificultad de las evaluaciones debe constituir un reto, para que estudien con mayor profundidad, reflexión y búsqueda del propio aprendizaje.

3. La evaluación en “lenguaje máquina”

El uso casi directo del lenguaje máquina a mediados del siglo XX, era parte de lo cotidiano en todo lo relacionado a la tecnología de la informática que estaba naciendo, en el entonces momento de la creación de las computadoras, se perseguía principalmente el almacenamiento de grandes cantidades de información y especialmente, la comunicación. Entonces, el lenguaje que se utilizaba para programar en las computadoras era, como se conoce en la jerga computacional, “de bajo nivel”, lo más comprensible al lenguaje máquina o incluso éste.

Con la evolución de las computadoras, se fueron creando lenguajes de programación con el fin de permitir mayor accesibilidad a las personas para programar, en lugar de sucesiones de ceros y unos, dar instrucciones utilizando símbolos del lenguaje natural, los

que al ser incorporados mediante líneas de instrucciones, un programa denominado compilador se encarga de decodificarlas, revisando y evaluando tanto la sintaxis como la semántica en las mismas. En ese proceso de compilación interactúan varios lenguajes: natural, de programación y máquina.

En la dinámica de algunas personas por asociar el funcionamiento de las computadoras con el cerebro humano; en lo que, asumiendo que esto tiene sentido académico y/o científico, en el contexto educativo universitario venezolano prevalece en algunos docentes la redacción de las evaluaciones de manera que sea casi incomprensible para el estudiante, incluso, esto les hace sentir que pueden presumir los conocimientos que poseen. Las y los estudiantes han denominado estas evaluaciones como “conchas de mango”, que independiente de la fruta, son intencionales para confundir al estudiante.

Siguiendo la relación con las computadoras, el lenguaje que visualizan las y los estudiantes en las evaluaciones bajo estas formas intencionales de confusión, es semejante al lenguaje máquina, quienes lejos de estar asociados en el conocimiento e interpretación del mismo, da lugar a dos premisas: por un lado el docente asume que la y el estudiante comprende porque él lo hace y por otro lado, sabe que no lo comprenderá; en ambos casos, no le preocupa que así sea.

Desde la perspectiva social y cultural del enfoque humanista, las prácticas evaluativas deben ser transparentes, en un ambiente en el que las y los estudiantes así como las y los docentes aceptan, o se ase asume así sea, la responsabilidad que poseen en los aprendizajes que se proponen lograr

en conjunto, así como de los resultados en las evaluaciones.

Considerando que la evaluación debe estar descrita en la planificación, indicando de qué manera serán evaluados los contenidos y su tiempo de duración de acuerdo al nivel que se encuentren en la carrera, a pesar de las transformaciones educativas en cuanto a los nuevos paradigmas que han surgido en las últimas décadas, se mantiene una

resistencia que manifiesta el docente para aceptar y asumir el verdadero rol que le corresponde como ayudante, orientador o director de la formación o mejoramiento profesional, cultural y social del participante adulto en función de su propio desarrollo y el de la comunidad que lo entorna. (Zuleta, 2008, p. 43)

Entonces, si muchas y muchos docentes desconocen los nuevos métodos de evaluación que se han desarrollado en las últimas décadas: ¿podrían estar utilizando las mismas estrategias evaluativas de hace treinta o más años? ¿Están utilizando métodos, estrategias o técnicas evaluativas a una generación que ha crecido con herramientas de tecnología de información y comunicación muy distintas a su época de estudiante? Estas interrogantes deben ser respondidas por cada docente para sí, porque ha de estar acostumbrada o acostumbrado, a responder evaluaciones objetivas como las que aplica a sus estudiantes.

La existencia de una resistencia tradicional es la negación propia a cambiar y transformar las formas de evaluación, porque algunos “especialistas de las diversas materias (sean Artes o Ciencias)” no están

dispuestos “a aceptar una Pedagogía (o una Didáctica) como ciencia de la instrucción que se entrometa en sus métodos de enseñanza” (Escudero, García y Pérez, 2013, p. 2), aún más, en sus métodos de evaluación.

Esta resistencia podría estar asociada en que, en la variedad de carreras que ofrecen las instituciones universitarias venezolanas, donde muchas y muchos docentes, aunque excelentes en el área que imparten clases, poseen poca preparación académica en el área educativa, ocasionando que algunas y algunos docentes improvisen en las prácticas evaluativas, observándose una ambigüedad en la educación superior, donde se impone un modelo cuyos resultados evidencian que las y los estudiantes son considerados seres pasivos que deben ser adaptados a un sistema disciplinario riguroso.

Este sistema además, genera sensación de poder en las y los docentes, incluso, se deja de lado los motivos o razones individuales por las que las y los estudiantes se deciden por una carrera universitaria, muchas veces más que vocación, sienten algún tipo de relación hacia la misma y cuya inclinación se debe a múltiples factores individuales y en algunos casos comunes.

La manera de abordar las evaluaciones con métodos tradicionales además de resistencia es permanencia de un

tiempo disciplinario, el que se impone poco a poco a la práctica pedagógica, especializando el tiempo de formación y separándolo del tiempo adulto, del tiempo del oficio adquirido; disponiendo diferentes estadios separados los unos de los otros por pruebas graduales; determinando programas que deben desarrollarse

cada uno durante una fase determinada, y que implican ejercicios de dificultad creciente; calificando a los individuos según la manera en que han recorrido estas series. (Foucault, 2002, p. 147)

Desde esta perspectiva, la educación superior venezolana está desfasada de una realidad latente, de una actualidad cambiante, cuyo escenario denominado como proceso enseñanza-aprendizaje, estaría enfocado a formar profesionales con la visión de recordar sus evaluaciones y en cómo podría ser aplazado en la práctica laboral. Entonces, muchas y muchos docentes estarían siendo parte de seguir formando para un sistema donde la creatividad, imaginación, investigación e incluso innovación, existente en cada estudiante y necesaria en la sociedad que pertenece, no tiene cabida ni la importancia que amerita.

El uso de evaluaciones en las que las y los estudiantes las visualicen en “lenguaje máquina”, no permiten que se sientan parte de sus aprendizajes. Por el contrario, las evaluaciones donde el docente crea un ambiente participativo para la selección de las mismas, de negociación, en el que se puedan generar discusiones y debates mediante la expresión de las ideas compartidas o no, llevan a mejores resultados cuando además, son planificadas, adecuadas a los programas, donde se valora el esfuerzo de las y los estudiantes y se motiven a aprender en lugar de aprobar como parte del requisito educativo.

Las evaluaciones basadas en juicios subjetivos de docentes sobre estudiantes, afecta tanto el potencial de las/los docentes como de los estudiantes, porque impide que el pensamiento formado en la

diversidad cultural y social pueda generar nuevas prácticas evaluativas creadas con los estudiantes, en las que puedan poner en práctica la autoevaluación y la coevaluación a sus pares y docentes, porque hoy se encuentran en las aulas, estudiantes más exigentes, por lo que se requieren docentes dispuestos a asumir transformaciones positivas e incluso, consecutivas, para la preparación de estudiantes a un contexto laboral competitivo y diverso.

Ante este panorama, se vislumbra la necesidad de transformación de la didáctica académica en las aulas de clase, para que “la respuesta del alumno en el proceso de aprendizaje y evaluación sea un elemento básico a la hora de avanzar hacia aprendizajes más profundos y de mayor calidad” (López, 2009, p. 105). Además, el nivel de educación superior es la preparación de los estudiantes para el ejercicio de su profesión, se preparan para involucrarse en la diversidad de contextos y “necesitarán ser capaces de analizar la información que les llega, de resolver problemas conforme surgen y de reflexionar desde un punto de vista crítico sobre su práctica profesional” (López, 2009, p. 106).

Asumir ser docente con competencias académicas y prácticas con esta perspectiva requiere principalmente la aprobación intrínseca de cada docente, podría tratarse de una ardua tarea para algunos, pero como parte de la formación de las y los estudiantes y profesionales que asumirán un rol en un contexto laboral, debe considerar que los entornos organizacionales también se transforman y se adaptan a los nuevos cambios sociales, por lo que exigen profesionales comprometidos, creativos, comunicativos, capaces de trabajar en equipo de manera

cooperativa, cuyo uso de las tecnologías de la información y comunicación sea efectivo y eficiente; con motivación hacia el aprendizaje y el crecimiento personal y profesional, e incluso emprendedores de nuevos entornos laborales.

Esta perspectiva involucra la calidad en las evaluaciones como una cultura que es parte de la filosofía institucional, enfocada hacia procesos educativos universitarios en los que, las y los docentes, frente a una gama de dificultades que atraviesan las universidades constantemente, necesitan estar motivados en ser observadores de la calidad de los resultados de sus evaluaciones.

Probablemente, mucho se ha escrito respecto a las evaluaciones, incluso la “educación humanista” es la expresión que se ha puesto de manifiesto en el contexto educativo superior venezolano en las últimas décadas, pero hay una realidad latente y es que aún se siguen aplicando evaluaciones para dar conformidad a un programa, aplicándose con años de durabilidad, métodos monótonos, donde la repetición exacta de los contenidos se pone de manifiesto para clasificar a las y los estudiantes, existiendo ausencia de permitir el análisis y la comprensión a través de analogías, incluso entre carreras universitarias.

Más allá de ubicar a la/el docente en un centro para recibir dardos discriminantes, se pretende resaltar la relevancia de la evaluación, porque demuestra la importancia de revisar y supervisar los métodos que se estén aplicando, más que por un requisito para escalar en los niveles profesoraes, enfocarlas para atender las necesidades organizacionales y sociales de profesionales competitivos formados en capacidades procedimentales, informales, reales,

estructuradas y construidas que deben ser demostradas en el desempeño profesional.

Referencias

Aguado, J. (2004). *Introducción a las teorías de la información y la comunicación*. Murcia: Universidad de Murcia.

Amodio, E. (2006). *Cultura, comunicación y lenguajes*. Caracas: IESALC UNESCO

Andrés, J. (2006). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: Horsori, Alfaomega.

Blanco, A. (2009). *Desarrollo y evaluación de competencias en educación superior*. Madrid: Ediciones Narcea.

Blanco, M. (1994). *El proceso de la evaluación de los aprendizajes*. Mérida: Universidad de Los Andes.

Brown, F. (1980). *Principios de la medición en psicología y educación*. México: Editorial El Manual Moderno S.A.

Brown, S. y Pickford, R. (2013). *Evaluación de habilidades y competencias en educación superior*. Madrid: Ediciones Narcea.

Castells, M., Flecha, R., Freire, P., Giroux, H., Macedo, D. y Willis, P. (1994). *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós.

De Vries, W. (2005). *Calidad, eficiencia y evaluación de la educación superior*. España: Riseu y Netbiblo.

Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires, Siglo veintiuno editores.

López, V. (2009). *Evaluación formativa y compartida en educación superior*. Madrid: Ediciones Narcea.

Martí, M. y Llisterri, J. (2002). *Tratamiento del lenguaje natural: Las tecnologías lingüísticas en la sociedad de la información*. Barcelona: Fundación Duques de Soria y Universidad de Barcelona.

Sánchez, M. (2010). *Técnicas docentes y sistemas de evaluación en educación superior*. Madrid: Ediciones Narcea.

Santrock, J. (2002). *Psicología educativa*. México: Mc Graw Hill.

Zambrano, W. (2009). *La lengua: espejo de la identidad*. Revista Investigación, 63-65

Zuleta, E. (2008). *Una docencia enjuiciada: La docencia superior (bases andragógicas)*. Mérida: Consejo de Publicaciones de la Universidad de Los Andes.

Erica Haydee Peña Romero es ingeniero de Computación y Magíster Scientiarum en Docencia para Educación Superior. Es profesora adscrita a la Universidad Nacional Experimental de la Fuerza Armada Núcleo Mérida.

Márquez, Vanessa

**Vanessa A. Márquez Vargas es profesora adscrita al Departamento de Medición y Evaluación de la Universidad de Los Andes, Mérida-Venezuela, su correo electrónico es: vanessa.marquezvargas@gmail.com.
Recibido: agosto 2017 Revisado: septiembre 2017 Aceptado: noviembre 2017.*

Resumen

La presente comunicación tiene como propósito abordar desde la metodología semiótica la serie titulada La Tienda Roja, producción cinematográfica llevada a la televisión por la cadena internacional Lifetime en el año 2014. En la revisión de La Tienda Roja se da cuenta de los efectos de sentido de los estados pasionales narrativos y la acción semiótica de la imagen, siguiendo la propuesta de una semiosis infinita en la cual se atiende a la idea de la construcción de imaginarios y la proyección audiovisual de éstos, para vender valores de consumo como ideales de belleza a las grandes masas que hacen uso de los medios de telecomunicación. La historia bíblica funciona como referente monumental que garantiza la falsificación retórica de lo vivido y narrado por los personajes de la telenovela, al punto de convertirse en signo de otro signo que circula en el gran marco interpretante de la cultura de masas. De esta forma permite una lectura y una proyección de la utilidad interpretativa de la semiótica sobre la imagen, la narración y la proyección visual.

Palabras clave Tienda Roja, discurso, semiótica, imaginarios.

La Tienda Roja: “variada repetición” del relato bíblico, entre lo efímero y la construcción de imaginarios. Una lectura semiótica.

Abstract

This communication is intended to address from the semiotic methodology series entitled The Red Tent, film production brought to television by Lifetime international chain in 2014. In the review of the Red Tent he realizes the effects of sense narrative passionate states and semiotics action image, following the proposal of an infinite semiotics in which it serves the idea of the construction of imaginaries and audiovisual projection of these, to sell consumption values as ideals of beauty to large masses that make use of the means of telecommunication. The biblical story functions as regards ensuring monumental rhetoric falsifying the lived and narrated by the characters in the soap opera, to the point of becoming another sign sign circulating in the great interpreting framework of mass culture. Thus allows a reading and a projection of the interpretative usefulness of semiotics of image, narrative and visual projection.

Key words Red Tent, speech, semiotics, imaginary.

La Tienda Roja: "variada repetición" del relato bíblico, entre lo efímero y la construcción de imaginarios. Una lectura semiótica

I. Sobre la acción de la semiótica y la cultura: la puesta en escena

El pensamiento siempre polémico sobre el "estatus" de la cultura y sobre los "estados" del arte constituye un avatar enriquecedor, en tanto nos pone de cara a la reflexión acerca de la realidad globalizada de la producción y masificación de piezas culturales, en el marco estructural de una cultura de masas y medios con múltiples direcciones de sentido, principalmente las direcciones que el capital traza y pretende dominar en los mercados de las telecomunicaciones y del entretenimiento.

El contenido y la producción de las grandes industrias del cine y la televisión, desde el punto de vista de la comercialización se han vuelto un objeto de estudio atractivo, no solo para aumentar la difusión y venta de contenidos seriales, sino también para los estudiosos que desde las academias y bajo la lupa de distintas disciplinas teóricas y cada vez más novedosas metodologías de análisis, procuran mostrar una perspectiva crítica ampliada acerca de la utilización de los recursos técnicos, tecnológicos, humanos, que se involucran en los procesos de representación de la comunicación del capital simbólico de la cultura y de la historia misma.

Es así como desde la metodología que ofrece la semiótica, abordamos la serie novelada de televisión titulada *La Tienda Roja* (2014) transmitida por la cadena internacional Lifetime. Adaptación del texto

homónimo de la escritora estadounidense Anita Diamant, publicado en 1997.

La postura de una semiosis ilimitada, desde la concepción peirciana que nos transmite Umberto Eco (1978), nos permite ver el punto de convergencia e internalización entre lo icónico, indicial y simbólico y la configuración de una imagen modeladora del cuerpo y las pasiones que se transmiten a través del cine y la televisión, con el propósito de connotar un ideal de representación del cuerpo como modelo de la cultura masificada. Para Peirce el ícono representa su objeto en virtud de las características que posee (CP. 2247) el índice representa su objeto en virtud de una relación natural que existe entre los dos (CP.2248) y el símbolo es un signo que se refiere al objeto en virtud de una ley en asociación a ideas generales, universales (CP.2249).

La relación triádica propuesta por Peirce, ícono, índice, símbolo –entre otras, con las cuales insistentemente busca establecer una idea ampliada sobre el signo y sus definiciones-, nos conduce a un proceso de reflexión que procura mirar más allá de la puesta en escena de una configuración narrativa moldeada, a razón del texto bíblico (Gen 34, 1-31), apuntando la observación sobre el blanco de la percepción en relación, como refiere Andacht (2013)

"al universo del "como si" de la ficción, un ámbito donde se espera que los espectadores suspendan su incredulidad e ingresen al territorio ensoñado de la telenovela...". (p. 5)

En este territorio ensoñado el signo en su composición icónica, indicial y simbólica integra las relaciones de sentido de lo soñado por el espectador y lo representado figurativamente por los actores y actrices,

con el consabido melodrama de la telenovela que capta la atención de los sentidos y pone a prueba a la percepción, como canal de sensaciones y emociones, entendidas o no, por el interpretante.

La serie novelada, o telenovela, para los efectos de producción, dirigida por Roger Young y producida por Peter McAleese en 2014, narra la historia bíblica del Antiguo Testamento que menciona a Dina, la única hija hembra de Jacob, padre de las doce tribus de Israel.

En el texto bíblico Dina es solo el nombre del personaje que da pie a la terrible historia de deshonor y asesinato en la que se ve envuelta la descendencia de Jacob, una vez que sus hijos mayores, Simeón y Leví, deciden limpiar la afrenta del rapto y supuesta violación de la hermana. En la serie novelada es el drama del enamoramiento, el desgarre de la mujer ante la pérdida del amante y el enfrentamiento por los derechos que le son negados en su condición de mujer, los hilos conductores de una narración plagada de lugares comunes y posturas efímeras ante la Historia –con mayúscula- y la cultura de los pueblos de la antigüedad occidental.

El nombre de Dina, que solamente aparece una vez en el texto bíblico como objeto de disputa y controversia ante el atentado hacia el honor familiar, irrumpe en el canal competitivo de la comunicación del cine y la televisión actual, allanando en cierto modo la resistencia del espectador ante las "verdades" piadosas que buscan restituir, entre otras cosas el virtuosismo represivo del cuerpo, y que por otras vías, la de la prédica religiosa por ejemplo, no han logrado calar como ofertas de mercado.

La figura de Dina en tanto signo icónico abre la brecha para la construcción

de un imaginario posible que parte de la asignación del nombre como única muestra de existencia. Un ícono que tras la moldura de la magia cinematográfica y televisiva se ve modificado efectivamente por el índice de la cultura, en la que cualquier mujer que sufra por amor y sea víctima del patriarcado familiar, se parece y puede ser Dina. Por tanto como símbolo, la imagen televisada de Dina será masificada, usada como un excelente comodín entre el parecer-ser que aporta el estado verosímil del texto bíblico.

Todo esto nos lleva a recordar que entre el cine y la televisión se tejen de forma audaz, conexiones entre el mundo "real" al que pertenece el sujeto común o espectador, y el mundo ficcional, al cual se puede acceder a través de la configuración de un "otro" posible, semejante, dibujado con la substancia de lo verosímil. Como bien señala García Canclini (1995) "el cine y la televisión, para alcanzar amplias audiencias y recuperar las inversiones, promueven narraciones espectaculares inteligibles para todos las culturas..." (p. 102), difuminando cada vez más las fronteras que delimitan ciertas prácticas tradicionales e incluso religiosas relacionadas, más que todo con lo popular y folclórico; en orden a ello se logra encontrar siempre un equivalente que resuena universalmente.

Uno de estos equivalentes es el relato bíblico, recurso ampliamente explotado por el cine a lo largo del tiempo con diferentes ediciones, acorde con las generaciones cuya atención se busca captar. Cabe mencionar casos emblemáticos de taquilla del cine estadounidense como: *La Túnica Sagrada* (1953), *Los Diez Mandamientos* (1956), *Ben-Hur* (1959), *Barrabás* (1961), *El Evangelio según San Mateo* (1964), *La Historia más*

grande jamás contada (1965), La Última Tentación de Cristo (1988), El Príncipe de Egipto, versión animada (1998) y La Pasión de Cristo (2004). Series de televisión, a la altura de la inversión tecnológica y económica del cine, como Jesús (1999), Barrabás (2014) y La Tienda Roja (2014).

Con esto el relato bíblico aparece en tanto materia maleable dadas las múltiples interpretaciones que se le pueden atribuir, dependiendo del dogma, el idioma al que se traduzca, las brechas generacionales del público entre un estreno y otro; desde luego, el sentido argumental que se quiera establecer entre los sujetos espectadores de la fe. Aunado a ello, la industria se reviste de ganancia ofreciendo, a través de las pantallas la imagen de la perfección apolínea de hombres y mujeres bajo el estandarte de una fe que va de la lucha al sacrificio, sin desmejorar la belleza de los cuerpos. Una muestra más de la imagen del cuerpo como símbolo englobante de los conceptos de belleza y perfección que el cine y la televisión buscan vender.

Tal es el caso del reparto actoral de La Tienda Roja, los nombres de Rebecca Ferguson, Minnie Driver, Morena Baccarin, Debra Winger, Will Tudor e Iam Glem, encarnan, respectivamente a Dina, Lía, Rebeca, José y Jacob. Los personajes polémicos y controvertidos del Antiguo Testamento, ahora tienen un rostro que dice mucho más del ideal de belleza y la anhelada perfección clásica griega, que de los padecimientos y tránsito por la expiación de la culpa original del cristianismo.

Con esto consideramos al texto bíblico como el fondo monumental con el cual se encubre el propósito acomodaticio y falsificado de los significados que circulan

en torno a un ideal femenino del cual se saca provecho. Provecho para vender la idea de las realizaciones posibles del amor pasional, del amor erótico, de la desnudez del cuerpo sin inhibiciones por medio de las grandes marcas que surten al mercado, al que acceden los espectadores. Asimismo, aporta provecho a los predicadores de la palabra religiosa capaces de configurar un sentido con fines moralizantes e igualmente acomodaticios¹.

Podemos decir así, siguiendo a Andacht (2013) que estamos

ante el efecto de una retórica audiovisual que se apoya sobre dos clases de signos indiciales: los índices internos, que forman parte de la trama narrativa, y los índices externos, que configuran el espacio y el tiempo donde se ancla el relato televisivo. (p. 9)

En este sentido, tanto la oferta como la demanda de consumo de un entretenimiento que a modo de espejo mágico nos muestre lo que deseamos ver, aumentan cuantiosamente. Aquello con lo cual nos sentimos más identificados culturalmente, toca la fibra más sensible de nuestras emociones y pasiones exaltando las carencias de nuestro deseo de pertenencia social en el espacio-tiempo de un mundo global, así como también la necesidad de la construcción de una identidad que empieza por el imaginario narrado, tanto en la oralidad, las páginas de la literatura, en el compás y el ritmo de la música, como en las imágenes móviles del cine y la televisión.

II. De la variada repetición a la construcción de imaginarios

En 185 minutos de producción

transcurre una historia triste, violenta, construida con los apuntes bíblicos de la breve vida de Dina y las cuatro mujeres de su círculo familiar que fungieron como madres. Directo de las olvidadas páginas del Génesis, la imagen de Dina salta a las pantallas para hacerse centro de las querellas amorosas y las luchas por la reivindicación femenina. Bajo la protección de una carpa de campaña color rojo, se mueve todo un universo de significaciones de los cuales la mujer es portadora, a pesar del supuesto olvido de la historia universal, mientras, afuera de la carpa, el dominio del hombre se extiende de lo terrenal hasta lo divino.

En La Tienda Roja, lo aparentemente desconocido por el espectador colectivo sale a la luz para revelar enormes secretos fabricados por la retórica argumental del guion hollywoodense, que entre otras cosas, falsifica la connotación histórica de lo femenino, no solo desde la idea de la presencia femenina y la voz baja de las mujeres en la antigüedad bíblica, sino en los procesos narrativos que se repiten para encadenar el imaginario ficcional con lo "real".

Dina comienza alegando que "la custodia de la palabra pasó al hombre" y "la cadena de madre a hija se rompió", con lo cual se le atribuyó mayor importancia social, moral y religiosa al origen de las Tribus de Israel, que a todo aquello que culturalmente se resguardaba en la tienda roja y que finalmente quedó enterrado bajo el polvo del desierto.

Inicia entonces un proceso de reinterpretación del signo denotado por texto bíblico y la carpa de campaña color rojo se abre paso como símbolo

de interpretación universal de la cultura de masas, que pretende ser actualizada a través de la ficción.

La cultura es el gran interpretante, en la producción de La Tienda Roja por medio del cual el espectador puede gozar del beneficio de la duda entre lo representado y lo imaginado. Pues no se trata en La Tienda Roja de hacer historia bíblica, sino partir de los supuestos de esa historia para mediatizar los intereses del capital televisivo, por lo cual tanto los personajes como la cadena narrativa de la telenovela deben "volverse signos genuinos, los índices icónicos de las imágenes deben ser interpretados; así se convierten en símbolos, lo que vuelve el significado fáctico potencial de la imagen en una comprensión falible, como todo acto humano" (Andacht, 2013, p. 10).

En el inicio de la proyección fílmica, un plano general describe el contexto de La Tienda Roja, espacio para el ritual de purificación de la sangre, alabanzas politeístas, nacimientos, enfermedad y curación entre mujeres, que solo puede ser descrito por una de sus descendientes. La voz de Dina en off asume el relato de la historia con un pacto tácito-ficcional, con el espectador al decir: "mi memoria es polvo"; con lo cual se da paso a contar lo no dicho en el texto bíblico, y a construir, a partir de esto, el camino para el melodrama y la rebeldía de la hija desterrada de Jacob y las cuatro mujeres que fueron las madres de ésta.

En el mismo plano general un ángulo subjetivo de la voz femenina, aún en off, nos pone en el momento del encuentro entre los jóvenes Raquel y Jacob para hilar desde el pasado inmediato de éstos,

la historia que será el devenir de la existencia de Dina, hija de Jacob.

-“Si mi historia empieza con mis madres, las de ellas empieza con la llegada de mi padre”

El sentido del actuar se manifiesta en la dramatización de los acontecimientos de la llegada de Jacob a la casa de su pariente Labán, según el Génesis bíblico. El amor y los rituales de posesión, tanto de la tierra como de los cuerpos, son puntos de concentración del drama que mantiene cautivo al espectador de La Tienda Roja. Las escenas que describen el ritual de iniciación a la sexualidad, desde el primer sangrado hasta la experimentación del placer corporal, se distancian completamente del hermetismo dogmático de la iglesia católica.

La poligamia de Jacob al desposar a Lía y a Raquel y tomar en dote a Bilhah y Zilpah, más que concesión de un único, o de muchos dioses, permite recrear una percepción más cercana a nuestra época sobre el cuerpo como vehículo de pasiones y sensaciones que cambian conforme al acercamiento de los cuerpos y el deseo manifiesto.

-“Muéstrame qué debo hacer” dice Lía a Jacob en el lecho nupcial de un plano-escena, mientras éste guía las manos de la mujer a tocar y recorrer el cuerpo. Al cabo de unos segundos la pregunta se devuelve de Jacob a Lía y ella le guía las manos hacia su sexo por debajo de las sábanas, en el mismo momento en el que un ángulo subjetivo revela los ojos de Ruti², la esclava de Labán, como espectadora del acto sexual.

Mostrar el cuerpo no solamente

ofrece una imagen corporal ideal, deseable tanto para hombres como para mujeres, también vende una idea de poder y de libertad en cuanto a la utilización del cuerpo y del placer como recurso para la explotación. Con lo cual, nuestros modos de experimentar sensaciones va cambiado radicalmente, dado el avance de las tecnologías. La sustitución se ha vuelto el factor determinante de las actividades que ocupan el supuesto tiempo libre. En el lugar de las sensaciones y emociones que a menudo necesitan del contacto físico, o al menos necesitan compartir el mismo metro cuadrado de espacio vital con otros sujetos, están las experiencias virtuales.

Es a través de la virtualización de las imágenes seleccionadas y situaciones previamente estudiadas por los personajes de novelas y largometrajes –en el caso de las artes escénicas-, que identificamos nuestras emociones, asumiendo como propias las realidades de estos personajes a los que deseamos parecernos. Lo virtual como elemento clave de la innovación tecnológica, se apropia de los espacios del film y de la televisión echando mano al mismo tiempo de los recursos literarios de las obras narrativas y poéticas, articulando el artificio de la ficción, con la mecánica de la ingeniería audiovisual.

III. De la virtualización a La Tienda Roja

Dos elementos importantes, a nuestro parecer, se desprenden de este fenómeno de realidades virtuales. El primero es la concentración de un poder creador que

va directo a la mente de las masas, para estimular el aumento de "necesidades" afectivas y materiales; particularmente en los grupos sociales, cuyas vidas dependen de la rutina laboral en medio de procesos de tensión y distensión entre centro y periferia.

El segundo elemento es el interés estratégico acerca de procesos de creación artística que demanda la invención y la investigación profunda sobre la actuación y desenvolvimiento social de los sujetos, buscando detectar los puntos más vulnerables de la subjetividad colectiva para punzar e introducir la semilla de la supervivencia. Entendida esta supervivencia como estado de aceleración en el que circulan hábitos comunes que se dispersan o se juntan según el engranaje de una enorme maquinaria sociocultural, detentada por los medios, las redes y las telecomunicaciones.

Todo esto nos lleva a reconocer, una vez más, que estamos ante nuevos escenarios de lo colectivo y lo social, en el entramado de la red globalizada. Por tanto es necesario cuestionarse sobre el sentido y el devenir de los contenidos que surgen entre los efectos de correspondencia, anulación o resemantización de las producciones del cine, el teatro, la televisión, la propia literatura. Pues más allá de parecer contradictorios en sus formas, nos muestran otra esencia de la construcción de imaginarios (García Canclini, 1995). A saber, ya no es solo la tradición lo que, a través de la ficcionalización, se muestra como elemento identitario significativo de un grupo social, nación o región, es lo espectacular de hacer notar las pequeñas cavidades por las cuales se puede filtrar la luz en los cuerpos de los sujetos que componen el mundo.

Es así como la aparente anulación de lo individual y la pulsión colectiva, sumadas en el arte, nos conduce a la búsqueda de la comprensión de las sustancias significantes que nos persuaden a través del cine y la televisión.

En La Tienda Roja encontramos aspectos merecedores de nuestra atención, en cuanto a la significación que en el entramado social de los espectadores puede devenir como parte del proceso de reconstrucción de identidades multiplicadas, a modo de coproducción (García Canclini, 1995).

IV. Del signo icónico al desembrague

Es preciso con esto recordar la teoría del signo icónico como nos lo presenta Andacht (2012) "la teoría del signo icónico peirceano explica el poder de las imágenes para engendrar sueños" (p. 144). Asimismo, Eco (1972) dice que "el signo icónico puede construirse y reconocerse con las mismas operaciones mentales que realizamos para construir lo percibido, con independencia de la materia en que esas relaciones se realizan" (p. 35).

Es así como el honor, en tanto signo icónico resalta como concepto desencadenante de las pasiones que mueven los motores dramáticos de la telenovela. Sobre la concepción de este signo, honor, se soporta todo el entramado narrativo que recrea el pasaje bíblico y a su vez introduce la valencia de la reivindicación de la sexualidad femenina y el cuerpo como territorio de libertad ante el placer y el amor, en medio de las controvertidas posturas sociales del poder patriarcal, transversal en la cultura occidental desde la antigüedad hasta nuestros días.

La definición de honor se corresponde con los actos de honra y nobleza, virtudes forjadas en el seno de la familia y atribuida como herencia a cada uno de sus miembros. En el caso del honor ligado a la condición femenina se suman a él los valores de honestidad, recato y obediencia, haciendo del honor más que una condición, un estado, un signo icónico y finalmente un legisigno de la trama enunciativa de la telenovela *La Tienda Roja*; a razón "un legisigno no es un objeto único sino un tipo general, el cual se ha acordado que sea significativo" (Battistella, 1983, p.13). Por tanto, legisigno del estado honorable que el DRAE apuntala en sus primeras dos acepciones como

1. m. cualidad moral que lleva al cumplimiento de los propios deberes respecto del prójimo y de uno mismo;
 2. m. Gloria o buena reputación que sigue a la virtud, al mérito o a las acciones heroicas, la cual trasciende a las familias, personas y acciones mismas de quien se la granjea...
- (2002)

La idea del honor que resalta en texto bíblico respecto al rapto y la supuesta violación de Dina, justifica los actos de brutal asesinato que iniciaron Simeón y Leví en tierras de Siquen, poniendo de manifiesto el movimiento de las estructuras sociales y el poder familiar ante la deshonor, en la cultura del Antiguo Testamento.

En *La Tienda Roja*, a razón del honor se entretajan el diálogo de la cultura occidental resemantizada, siguiendo los códigos enunciativos del cine y la televisión y el diálogo que sostiene Dina con los espectadores, para dar cuenta de las fuerzas actualizantes del saber y del poder detentado por los cuerpos femeninos

cuya autonomía está ganada por la rebeldía ante la subyugación patriarcal (Greimas y Fontanille, 1991).

Así vemos un universo narrativo ampliado en el cual el honor puede ser interpretado como estado honorable, signo icónico, legisigno, socialmente atribuido a las condiciones de valor que parten de la definición en el seno familiar: cumplimiento del deber, el fin que justifica los medios, la verdad y la creencia de una sola deidad todopoderosa.

Asimismo, siguiendo a Greimas y Fontanille (1991) el honor puede ser interpretado como rol patémico, dada la identificación de la veridicción que

permite articular discursivamente, las dos series de enunciados de estado (los modos de existencia y los simulacros existenciales) [que] determinan de alguna manera las entradas y salidas de la configuración pasional y, en los casos más simples, facilitan la segmentación de unidades discursivas en las que la dimensión pasional lleva ventaja sobre las otras. (p. 126)

El honor en tanto estado pasional concede, por una parte, a los personajes masculinos la defensa de la honra por cualquier medio, como el asesinato, que implica lavar con la sangre del agresor la afrenta familiar, no porque se estime el dolor de la mujer mancillada, sino por la pérdida de valor que la mujer representa en la cultura antigua, en tanto objeto de cambio. Por otra parte, el honor en tanto estado pasional, concede a los personajes femeninos dos posturas:

La primera postura el comportamiento honorable, el resguardo de la virtud con la preservación del cuerpo, claramente

expresado en las palabras de Raquel hacia Dina, cuando esta última es invitada a permanecer en el palacio real de Siquen:

-“Dina, recuerda quién eres y de dónde vienes, sé humilde y protege tu honor”

La segunda postura, el honor como resultado de la defensa de la autonomía del cuerpo, el derecho a expresar las ideas con relación al deseo y la voluntad de sentir y prodigar amor. Es decir, el honor desde la voluntariedad femenina expresada con rebeldía en las palabras de Dina en tres momentos específicos. El primero de ellos, es el reclamo por los derechos de libertad de Ruti, la esclava de Labán a una “vida sin violencia”. El segundo, la creencia sobre el amor y la monogamia, “el hombre con el que me case, me amará solo a mí”. El tercer momento, ante la pregunta del príncipe Shalen³ sobre el permiso que debe solicitar a Jacob para desposar a Dina, ella responde contundente: “Yo decidiré con quien casarme, no él. Esta es mi vida, mi futuro, mi elección”, mientras ofrece su cuerpo al hombre que ama, en un plano general de la habitación del palacio, que revela el contexto amoroso de una escena romántica sellada con la imagen de un beso, hasta el cambio de escena en la que se abre un plano general para mostrar el recorrido que hace el Rey hasta la tienda de campaña de Jacob, para notificar el matrimonio ya consumado de Shalem y Dina.

Estas pruebas de veridicción conjugan el discurso de la imagen proyectada con la narración “entre el desembrague que permite entrar en el simulacro” y suma al espectador al contexto de la historia posible, en la variada repetición de un estado pasional en el que se desborda la necesidad de ser y poder de los sujetos, dentro y fuera

del relato y “el reembrague que introduce en la configuración un elemento, el cuerpo” (Greimas y Fontanille, 1991, p. 127).

Cuerpo de un sujeto potencializado, sintiente tal y como lo definen Greimas y Fontanille, portador de sentido, por ende de significación. Cuerpo protagonista de los actos decisorios en defensa del honor no condicionado a la voluntad de otros, sino a la voluntad de poder de sí mismo.

Dicen Greimas y Fontanille (1991) que “un reembrague sobre el sujeto sintiente es necesario para convocar en el discurso los efectos somáticos de la pasión” (p. 128). En La Tienda Roja estos efectos somáticos que inician con el cuerpo purificado por la sangre que da vida, a través de la Gran Madre, ídolo adorado bajo la carpa de las mujeres, recaen en suma en el cuerpo de Dina, más allá de lo efímero de la imagen de mujer sufrida con la cual se representa en la pantalla.

Entre los efectos somáticos de la pasión está la posibilidad de interpretar el uso de los valores culturales en la configuración de un escenario visual-narrativo globalizado, cuya elección temática no es arbitraria. Por el contrario, permanentemente nos sitúa en una semiosis de valores desencadenantes de la crítica acerca de la postura de la mujer ante la cultura opresora del patriarcado, la sumisión o adopción del poder, el sacrificio ante la maternidad robada, los saberes transmitidos de generación en generación y la vulgarización de estos saberes a causa de la manipulación mediática.

Aún así la sensibilización producto de los efectos pasionales, está más cercana a la disposición de simples competencias representadas por actores y actrices, en calidad de personajes, dado el impacto que

tiene la virtualización de los roles temáticos por sobre los roles patémicos de los sujetos sintientes, que a fin de cuentas el espectador puede recrear en un imaginario individualizado.

En vista de lo cual, atribuyéndonos, como señalan Greimas y Fontanille (1991) el rol actancial en el marco de la configuración de La Tienda Roja, aportamos nuestro juicio de valor sobre los excesos de imágenes virtuales que proyectan un estado de las cosas que desborda en melodrama y tiene efecto en la variada repetición de las formas de una cultura del entretenimiento por consumo, sobre lo cual se posa la mirada del espectador. Con lo cual se comprueba que dado el cambio cultural, a razón de la época y las necesidades de los sujetos sociales, los comportamientos se vuelven tan previsibles que el interés por la sustancia enunciativa de los relatos adquiere valor en un segundo plano, en tanto la virtualización se vuelve el atractivo principal, por los efectos especiales y mecanizados que ofrece la tecnología.

De todas formas, lo realmente importante es que el estado de las cosas es cambiante y podemos actuar en función de ese cambio reflexionando acerca de las múltiples potencialidades de significación de los objetos y sujetos en contextos diversos y la construcción de imaginarios simbólicos que posibiliten la vinculación y transformación de los estados pasionales más allá de las esencias temporales.

1 En mayo de 2009 Olga L. Valdivia publica en la Revista *El Centinela* una versión libre de la historia bíblica del Génesis haciendo de la imagen de Dina el estandarte de lucha contra la violencia hacia la mujer y la violencia generalizada en cualquier espacio, sancionada y amparada por una Oración de creación propia que evoca a Dina. "La oración de Dina" debe librar a las jóvenes y púberes del mal que les acecha, según la autora.

2 Este personaje no aparece registrado en el texto bíblico, su razón de ser en la telenovela, a nuestro parecer, es marcar una posición determinante sobre el maltrato hacia la mujer y las fatales consecuencias a nivel físico y psicológico, pues Ruti termina suicidándose.

3 Nombre creado para en la telenovela para el príncipe que en el Génesis es llamado Siquén como el reino bajo el dominio del Rey Hamor

Referencias

Directa: La Tienda Roja [The Red Tent] (2014) adaptación histórico-literaria cinematográfica, llevada a la televisión como serie dramática por Lifetime.

Teórico-metodológica:

Andacht, F. (2012). Eva Perón: El cuerpo dual de la celebridad. *DeSignis: Semióticas urbanas, espacios simbólicos*, (20), 142-150.

Andacht, F. (2012). El documental Jogo de Cena como espacio experimental: una puesta en escena de la mediación narrativa Mediálogos. *Revista de Comunicación de la Universidad Católica del Uruguay*, 2, 23-36.

Andacht, F. (2013). Análisis de un episodio de la miniserie Cidade dos Homens como una fábula indicial. *Situarte*, 7 (14), enero-junio, 7-17.

Battistella, E. (1983). *Pragmatismo y semiótica en Charles S. Peirce*. Caracas: Ediciones de la Biblioteca de la Universidad Central de Venezuela, colección Las Ciencias/16, serie Filosofía XI.

Eco, U. (1972). *Semiología de los mensajes visuales en análisis de las imágenes*. Buenos Aires: Tiempo contemporáneo.

Eco, U. (1978). *Tratado de semiótica general*. México: Nueva Imagen.

García Canclini, N. (1995). *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México, D.F: Grijalbo.

Greimas, A. J. y Fontanille, J. (1991). *Semiótica de las pasiones. De los estados de las cosas a los estados de ánimo*. México: Siglo XXI Editores.

Merrell, F. (1998). *Introducción a la Semiótica de C.S. Peirce*. Maracaibo: Universidad del Zulia, Asociación Venezolana de Semiótica, colección de Semiótica Latinoamericana 1.

Neyrey, J. (2005). *Honor y vergüenza. Lectura cultural del Evangelio de Mateo*. Salamanca: Ediciones Sígueme.

Referencial:

Diccionario de la Real Academia Española, DRAE (2014), (23 edc.) versión de consulta el línea. [http://:www.rae.es](http://www.rae.es)

Vanessa A. Márquez Vargas es Magister Scientiae en Literatura Iberoamerica y actualmente cursa estudios doctorales en Ciencias Humanas en la Universidad de Los Andes. Es profesora Asistente de la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes – Venezuela.

Torres, Mónica

*Mónica Torres Rodríguez es profesora adscrita a la Facultad de Arte de la Universidad de Los Andes, Mérida-Venezuela, su correo electrónico es: monicatorresr@hotmail.com
 Recibido: febrero 2017 Revisado: julio 2017 Aceptado: noviembre 2017.

Resumen

Las convulsiones sociales y políticas del continente americano en el siglo XIX que surgieron luego de los diferentes movimientos independentistas que mantuvieron a Hispanoamérica unida a España por más de tres siglos, dejan una cicatriz en el pensamiento hispanoamericano que se intenta sanar a través de la lengua. En aquella época se considera la lengua como una cuestión más que comunicacional, identitaria y política. Andrés Bello es el pensador y artífice de un proyecto lingüístico que lograría crear una cultura realmente hispanoamericana a través de la lengua, gracias a su conciencia sobre la lengua en cuanto instrumento de la cultura. Bello propone en su *Gramática de la lengua castellana* dedicada al uso de los americanos (1847) que el español debía ser una unidad y que no sufriera un fraccionamiento, tal como sucedió con el latín. Y es que Bello no predicaba la independencia idiomática del español en el continente americano, sino que defendía el derecho y voz de los hablantes de esta orilla —tomando la expresión de Manuel Alvar en su trabajo *El español de las dos orillas* (1991)— en participar en la consolidación del español como una lengua común, al recibir la influencia europea y adaptarse a las realidades nacionales de la América Hispánica del siglo XIX.

Palabras clave Andrés Bello, identidad lingüístico-cultural, español, Hispanoamérica.

Emancipación de la palabra. La construcción de una identidad lingüístico-cultural en Hispanoamérica a través de Andrés Bello.

Abstract

The social and political upheavals of the American continent in the nineteenth century that emerged after the different independence movements that kept Spanish America held to Spain for more than three centuries, leave a scar in the Hispanic-American thought that attempts to heal through the Spanish language. At that time language is considered as a question rather than communicational, an identity and political question. Andrés Bello is the thinker and architect of a linguistic project that would create a truly Hispanic-American culture through language, thanks to his awareness of language as an instrument of culture. Bello proposes in *Gramática de la lengua castellana* dedicada al uso de los americanos (1847) that Spanish should be a unit and not suffer a fragmentation, as happened with Latin. And it is that Bello did not preach the language independence of the Spanish in the American continent, but he defended the right and voice of the speakers of this bank, taking the expression of Manuel Alvar in his work *El español de las dos orillas* (1991), to participate in the consolidation of Spanish as a common language, receiving European influence and adapting to the national realities of Hispanic America of the nineteenth century.

Key words Andrés Bello, linguistic-cultural identity, Spanish, Hispanic America.

Situar en un marco temporal y elaborar una taxonomía del romanticismo hispanoamericano ha sido una labor emprendida por muchos con dificultad debido a las circunstancias de diversa naturaleza que se dieron lugar en estos países. Pensar que se dio lugar *un único romanticismo* en Hispanoamérica sería ingenuo, puesto que cada país tomó la esencia de este movimiento de diversas fuentes europeas y las adecuó a su realidad y particulares nacionales.

El impacto social del romanticismo en estas tierras fue deslustrado por el dominio colonial que impidió la iluminación de muchas mentes. Es decir, una gran cantidad de tierras fueron vulnerables a este fenómeno cultural exógeno y absorbieron una buena parte de su ideología que sirvió para forjar una identidad nacional –inexistente– en tiempos postindependentistas. En otras tierras, en cambio, la influencia romántica no fue tan marcada. Por ello, el manto romántico que cubrió a Hispanoamérica, a partir de 1830 y que se extendió hasta las postrimerías del siglo XIX, fue de forma asimétrica y de contenido heterogéneo. No obstante, el romanticismo marca un momento estético-ideológico que ayuda a reforzar la atmósfera de emancipación reinante en todo el continente, cuyo programa encaja perfectamente con el espíritu de libertad de los hispanoamericanos de la época.

Obediente, en su *Biografía de una lengua* (2000) expresa la influencia de la literatura en la lengua en los siguientes términos:

En el siglo XIX las diversas corrientes literarias van a contribuir, de diverso modo, al desarrollo del vocabulario, unas veces creando, otras recuperando vocablos que, ya existentes, no eran hasta entonces

tan usuales. El Romanticismo aporta el lenguaje emocional; el Realismo introduce la lengua de la calle, de la fábrica, del campo, convirtiendo en material literario lo que se oía y decía en los distintos ambientes de la vida cotidiana; el Modernismo, por su parte, toma arcaísmos, inventa neologismos, busca extranjerismos en su afán de sonoridad y expresividad sensual. (p. 336)

Los actores intelectuales que se dieron lugar en este escenario fueron movidos por voluntades de naturaleza distinta: la política, el periodismo, la sociedad y las letras. Sus participaciones fueron, además de importantes, polémicas porque sabían que formaban parte de un proyecto de unidad nacional y que de sus visiones con respecto a la América recién liberta dependía el futuro de la gran nación. En este sentido, el romanticismo estimuló la conciencia colectiva de una comunidad hispanoamericana ya independiente políticamente pero aún con apegos sentimentales y doctrinales a España: su antigua madre.

Las pugnas sociales y políticas de una América decimonónica que apenas logra cortar el cordón umbilical que la mantuvo unida por más de tres siglos a su Madre Patria, deja en sus habitantes una cicatriz que intentan sanar por diversas vías. Una de ellas, que consideramos la vía principal, es a través de la lengua: se pretende configurar una identidad lingüístico-cultural a través de una apropiación del idioma español, es decir, hacer del español *nuestra lengua*, partiendo del peninsular pero sin limitarse a él. Al respecto, Moré (1999) lo describe de la siguiente manera: “Dentro de la política cultural

formulada por las élites hispanoamericanas durante el siglo XIX, hallamos el diseño e implementación de una política lingüística que en diversos grados fue ejecutada en el marco de los diferentes estados nacionales” (s/p). Es la emancipación de la palabra: una lengua de orígenes europeos pero con matices propios de la realidad americana.

Este proyecto lingüístico deriva de la idea de que el progreso de una nación parte de su grado de sofisticación de la lengua. Por ello, varios intelectuales de la época, preocupados por el futuro de sus naciones, iniciaron una empresa de defensa y apostolado de la lengua castellana. El *savoir-dire* formaba parte de este proyecto cuyo fin era la formación de un continente digno de parangonarse con otras naciones. El intelectual americano no deseaba que su pueblo fuera considerado bárbaro o bastardo por no poseer una “lengua formal”. Todo ello, enmarcado en una atmósfera emancipatoria basada en un ideal nacional continentalista. Esta época convulsa postindependentista está basada en el retorno a una naturaleza en libertad. Es la imagen rousseauiana del hombre, “pero esta disputa no se abrirá bajo el signo de lo literario (aunque se compare a la final el español de la metrópoli con el de las antiguas colonias) sino que más bien se relaciona con una autonomía literaria” (Caballero, 1992, p. 182).

Ahora la misión de América era alcanzar la libertad absoluta, no sólo en términos territoriales y políticos, sino también culturales, ¿y qué mejor punto de partida que la lengua? Intelectuales de la época se preocuparon por hacer de la lengua trasplantada por los españoles, una lengua para todos los americanos, sentirla como lo que realmente era: *una lengua materna*. Para ello era necesario, antes que nada, sentirla

propia, luego comprenderla y, por último, pero primera en importancia, hablarla.

Don Andrés Bello fue el apóstol de esta misión, cuyos esfuerzos marcaron un hito en la historia de la lengua española. Sin embargo, no todo fue fácil para este venezolano radicado en Chile. Su obra lingüística, por demás brillante, fue vituperada por agudos detractores, entre ellos el argentino Domingo Faustino Sarmiento y el chileno Victorino Lastarria. Las posturas antagónicas ideológicas de estos intelectuales desataron una serie de polémicas lingüísticas que, en vez de disgregar, compactó a una América fragmentada. En vista de la importancia de los planteamientos lingüísticos establecidos durante el siglo XIX cuya vigencia aún experimentamos hoy en día, nos proponemos describir en este espacio el aporte de Andrés Bello como pensador y artífice de un proyecto enfocado hacia la construcción de una identidad lingüístico-cultural en Hispanoamérica.

La estancia de Bello en Chile fue muy fecunda en cuanto a sus obras desarrolladas y labores docentes impartidas. Colaboró con la formación de la nación desde el punto de vista legislativo, redactando el *Código Civil (1856)*. También fundó en 1842 la Universidad de Chile. Pero su mayor aporte, no sólo a este país, sino a toda la cultura iberoamericana, fue su *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos (1847)*, y otras obras de corte filológico donde expone su preocupación por la preservación de la lengua española. Fue un artículo publicado en 1832 en *El Araucano* de Santiago de Chile, en donde Bello expone la necesidad de enseñar a niños y adultos a comunicarse con un nivel elevado de la lengua, para evitar así vicios idiomáticos y neologismos. De esta manera, el proyecto

lingüístico-cultural de Andrés Bello empieza a calar en la conciencia americanista de principios del siglo XIX.

En cuanto a la formación del pensador venezolano, se puede decir que es principalmente clasicista, aunque no es ajeno a las influencias filosóficas de la época, aspecto notable en su obra poética. Bello fue uno de los primeros hispanoamericanos en conocer el romanticismo en una de sus fuentes más ricas: la literatura inglesa. Gracias a su perfecto dominio del inglés y francés, su contacto con la poesía de Víctor Hugo y Lord Byron fue directa (e indiscutible su influencia); se encargó de divulgarlo a través de las silvas (1823, 1826), que representaron un paradigma de la declaración de la independencia intelectual. De corte romántico, las silvas hacen aflorar un sentimiento americanista que permanecía soslayado durante siglos tras el descubrimiento, y que es impulsado por el estallido del romanticismo como movimiento ideológico-literario, cuyos presupuestos son de veta nacionalista.

Esto se puede entender como un paralelismo ideológico entre el romanticismo y Andrés Bello, en cuanto a temas e ideales. Esa recuperación de libertad perdida por muchos años de colonialismo es una reivindicación de los valores autóctonos americanos frente a la cabalgante sobrevaloración de lo europeo. Bello quería “asegurar la solidaridad entre todas aquellas repúblicas que iniciaban juntas su vida independiente” (Murillo, 1992, p. 170) con la construcción de una América Magna a través de la naturaleza, que es también la bandera de los románticos.

El apostolado que Bello decidió llevar a cabo convirtiéndolo en un modo de vida obedece, más que a un ideal individual, a un ideal continental. Se sentía impulsado por aquello que Sucre (1970) denominó como:

Esas voluntades de realización, invulnerable a todo (al asedio del azar individual como al asedio del azar hispanoamericano), está muy lejos de ser lo uno o lo otro. Especialmente porque ella no se limita al puro destino personal de Bello; implica, por el contrario, un objetivo superior: la creación de una cultura realmente hispanoamericana. (p. 98)

Bello estaba consciente de la importancia de la lengua en cuanto instrumento de la cultura. Quien posee este instrumento, posee una herramienta de poder, lo que la ubica también en el terreno de la política. Esta situación coyuntural implicó para América un problema político para aspirar a una independencia lingüística respecto de España, pero más allá de esto, a una secesión que debía ir en pro de una unidad de los países de América; es decir, borrar las distancias o “fronteras” idiomáticas de estos países. Bello luchó por la dignidad de América como una nación que se valdría de su arma más digna: la lengua. Aquí se puede apreciar que el aporte de la *Gramática* de Bello no sólo fue en el ámbito científico, sino que representó el instrumento para elevar el conocimiento de la lengua. La lengua no debe poseer “vicios peculiares de pronunciación” (Bello, 1995, p. 5) y tampoco se debe abandonar la lengua escrita pues ello reflejaría un descuido en el apropiado cultivo de este instrumento cultural. Testimonio de ello son sus innumerables obras dedicadas a la gramática, filología y ortología de la lengua española. Así lo explican las palabras de Alonso en la *Introducción a los Estudios Gramaticales de Andrés Bello* (1951):

Hijo del siglo de la Enciclopedia, [Bello] quiso cultivar todos los conocimientos humanos (...) elevar cuanto antes la ilustración en las nacientes repúblicas, y para ello elevar y depurar el instrumento obligatorio de todo cultivo y propagación de las ciencias y las artes, que es la lengua nacional; urgir a los americanos a conservar el don providencial de una lengua común, ventaja inapreciable para el progreso, tanto de la cultura material como la intelectual y de la moral. (Tomo I, p. XIX)

Según Bello, el habitante de América debe, además de comprender, practicar la lengua española siguiendo las normas establecidas por su *Gramática*, basada en las obras de la Academia Española y en la *Gramática de la lengua castellana según ahora se habla* del español Vicente Salvá, publicada originalmente en París en el año 1831. La *Gramática* de Salvá no sólo se limita al uso del español de forma escrita o al ámbito literario, sino además a la lengua hablada. Este autor elabora aproximaciones teóricas al registro lingüístico al abordar provincialismos, arcaísmos, galicismos e italianismos, lo que muestra una postura descriptiva ante la lengua y no prescriptiva y purista como lo hace Bello. A propósito de la publicación de esta obra, Bello le escribió una carta a Salvá el 12 de agosto de 1833 en la cual expresaba:

Felicito a V. por el buen suceso de su Gramática, que ha merecido aquí el aprecio de los pocos inteligentes que hay en este ramo. La encuentro llena de excelentes reglas prácticas, y aunque me tomaré la licencia

de decir que no soy de la opinión de V. en algunos puntos (...) creo que aventaja mucho a todo lo que teníamos antes de ahora en esa materia. (Lliteras, 1988, p. 19)

Bello consideraba que el “buen dominio” del español sería el pasaporte para convertirse en ciudadano porque la práctica correcta de la lengua implica un decente y educado comportamiento en sociedad. Se puede decir entonces, que la lengua (su buen uso) es una virtud del hombre. La diseminación del español en todo un continente representa, en palabras de Murillo (1992) “una realidad cultural de primera importancia, que tiene como efecto inmediato crear un vínculo de unión poderoso” (p. 169) en la geografía hispanoamericana.

La lengua debe ser una unidad, era lo que Bello perseguía. Su *Gramática* está destinada al uso de los americanos, mas no se limita a ellos pues muchas veces sus observaciones incluyen a los propios españoles. Porque Bello avizoró el uso de una lengua común a América y España, consciente de que cada una seguiría su propia evolución. Es una gramática que imprime autoridad para erigirla lengua española en nuestro continente sin que ello suponga un carácter separatista entre España y América. De hecho, Bello evita los términos de lengua “hispanoamericana”, “americana” o “española”, sino que se refiere a ella como era habitual y oficial en el contexto histórico del siglo XIX y comienzos del siglo XX: la lengua “castellana”.

Bello no quería que el español sufriera el fenómeno histórico que padeció el latín: el fraccionamiento de su unidad. Con respecto al español, Manuel Alvar (1991) considera que “la lengua es el sutil instrumento que

nos une (España y América) y que se hace sensible más que cualquier otro, pero que es –sólo– una parcela de algo que llamamos cultura” (p. 20). La responsabilidad del destino de una lengua recae únicamente en sus hablantes. Es decir, la lengua es considerada un organismo vivo, vulnerable a modificaciones que afectan o favorecen su espíritu.

Sabio en sus acciones y en sus proyecciones ante el devenir, Bello se sentía comprometido con la difusión de sus conocimientos y preservación de la lengua ya que partía del principio de que no basta con poseer una cultura sino que se debe difundir y compartir para que la sociedad progrese equilibradamente:

[Bello sentía] una incontenible necesidad de educar y de compartir los bienes de la cultura, y la convicción firme de que urgía poner a los pueblos hispanoamericanos en condiciones de afrontar su futuro manteniéndose unidos, para lo cual era esencial mantener sobre todo la unidad de la lengua. (Murillo, 1992, p. 170)

Siguiendo esta misma línea discursiva, Alcalá Zamora (1954), anotador de la obra de Bello, considera valiosa su estrategia “purista”, preceptiva y normativa al puntualizar que la *Gramática* de Bello es tildada por muchos como “heterodoxa, cismática, iconoclasta y revolucionaria, con total olvido de que defiende la pureza del idioma”, cuando realmente su autor “procura ante todo asegurar su unidad, rinde culto ferviente a la tradición clásica y a las grandes figuras en ella consagradas, y si bien se propone ser innovador y progresivo, quiere serlo con razón y con pulso” (p. 12).

La lengua es una suerte de valor moral porque es el indicador de las costumbres, educación y hábitos de vida de un ciudadano. Por eso Bello aúpa al estudio de los clásicos de la literatura española donde la lengua se encuentra en su estado más digno y puro, sin máculas populares ni foráneas: es la lengua literaria:

He creído también que en una gramática nacional no debían pasarse por alto ciertas formas y locuciones que han desaparecido de la lengua corriente; ya porque el poeta y aun el prosista no dejan de recurrir alguna vez a ellas, y ya porque su conocimiento es necesario para la perfecta inteligencia de las obras más estimadas de otras edades de la lengua. (Bello, 1995, Tomo IV, Prólogo, p. 11)

De esta forma, Bello interviene en la historia de su continente para convertirse en un apóstol de la lengua española. Interviene en ella para detener el aluvión de neologismos que está inundando, degenerando la lengua para después dividirla en ríos de dialectos con destinos imprecisos. Los llama “embriones de idiomas futuros”. Una postura un tanto radical e incomprendida por muchos, pero a la vez visionaria porque ya conocía la experiencia del latín, una lengua preciosa y rica en literatura que se disgregó en dialectos. De allí su preocupación por lo que él consideraba los usos viciosos o corruptos de la lengua que podía resultar en la disolución de la misma, lo que derivaría, desde la óptica de Bello, en una disolución política, social y cultural de Hispanoamérica.

Esto no quiere decir que Bello estaba en contra de los cambios lingüísticos propuestos por otros intelectuales de la época

pues consideraba a la lengua un ente dinámico que acepta cambios. Estos cambios deben obedecer a la necesidad de vocabulario nuevo relacionado con innovaciones tecnológicas y culturales, pero deben ser hechos por personas educadas y valiosas en el mundo intelectual porque son de “casta legítima”, de manera que enriquezcan el tesoro lingüístico de la lengua en vez de empobrecerla con neologismos y barbarismos. En estos términos, Bello es casticista y no un purista acérrimo que sólo se apega a la tradición de la lengua venida de España sino que defiende la continua renovación y actualización de este organismo vivo en tierras americanas.

Para sustentar esta postura, Bello argumenta sus reformas ortográficas en las siguientes líneas, donde se puede observar su inclinación a los cambios “inteligentes” en la lengua. Cultivar la lengua es preservar el patrimonio más valioso de América y la médula del progreso, el dinamismo y la libertad conforman su espíritu renovador:

Las lenguas no paran nunca; y alterando continuamente en su movimiento las formas de las palabras, es necesario que estas alteraciones se reflejen en la escritura, cuyo oficio es representar el habla. Conservar letras inútiles por amor a las etimologías me parece lo mismo que conservar escombros en un edificio nuevo para que nos hagan recordar el antiguo. (Bello, 1995, V, pp. 108-109)

Para Bello un pueblo es aquel donde se habla un mismo idioma, y América se amalgamará en la medida en que sus habitantes formen una *unidad lingüística*, preservando la diversidad de los rasgos

identitarios de las naciones.

En tal sentido, es importante señalar que hoy en día las gramáticas en general son consideradas como un “cuerpo de recomendaciones” (Coseriu, 1978, p. 75). La diversidad dialectal del español, bien sea por contacto con otras lenguas o por aspectos socioculturales, es parte del fluir natural de una lengua. Sin embargo, el propósito de Andrés Bello de forjar una identidad lingüística propia del continente americano tiene sus méritos y una asombrosa vigencia en el estudio de la historia de nuestra lengua. Su labor representa un marco de referencia para la comunidad hispanohablante desde el punto de vista comunicativo, pero además nos conecta con el resto del mundo, al configurar la lengua común como *panhispánica*.

Referencias

- Alcalá Zamora, N. (1954). “Prólogo”. En *Gramática de la Lengua Castellana*. Bello, Andrés. Buenos Aires: Sopena.
- Alonso, A. (1951). “Introducción a los estudios gramaticales de Bello. Prólogo a la Gramática” (*Obras completas de Andrés Bello*, IV). Caracas: Ministerio de Educación.
- Alvar, M. (1991). *El español de las orillas*. Madrid: Editorial MAPFRE.
- Caballero, M. (1992). Las polémicas lingüísticas durante el siglo XIX. *Cuadernos Hispanoamericanos*, 500, 177-187.
- Coseriu, E. (1977). Introducción al estudio estructural del léxico. En *Principios de semántica estructural*. Madrid: Gredos.

- Lliteras, M. (1988). "Estudio introductorio". En *Gramática de la lengua castellana según ahora se habla*. Vicente Salvá. Madrid: Arco Libros.
- Moré, B. (1999). *Lengua, gramática y poder en la obra de Andrés Bello*. (Tesis en versión digital de la Maestría en Lingüística). Mérida: Universidad de Los Andes. Disponible en: http://tesis.ula.ve/postgrado/tde_arquivos/2/TDE-2013-01-14T06:53:05Z-2734/Publico/morebelford_parte5.pdf
- Murillo, F. (1992). El significado de una admirable continuidad: Bello, Caro, Cuervo. *Cuadernos Hispanoamericanos*, 500, 169-176.
- Obediente, E. (2000). *Biografía de una lengua. Nacimiento, desarrollo y expansión del español*. Libro Universitario Regional (LUR). Cartago: Asociación de Editoriales Universitarias de América Latina y el Caribe (EULAC)/Agencia Cooperativa Técnica Alemana (GTZ).
- Salvá, (1988). *Gramática de la lengua castellana según ahora se habla*. Madrid: Arco Libros.
- Sucre, G. (1970). Andrés Bello en su aventura creadora. *Revista Iberoamericana*, 36 (70), 95-100.
- Mónica Torres Rodríguez es Magister Scientiae en Literatura Iberoamericana y actualmente cursa estudios doctorales en Letras en la Universidad de Los Andes. Es profesora adscrita a la Facultad de Arte de la Universidad de Los Andes – Venezuela.

Padron T., Sosa J.

** Tania Carolina Padron es estudiante del 9º semestre de Educación Mención Lenguas Modernas de La Universidad de Los Andes, Mérida-Venezuela, su correo electrónico es: carolthania@hotmail.com.*

*** Jesús Sosa es profesor adscrito al Departamento de Inglés de la Escuela de Idiomas Modernos de la Universidad de Los Andes, Mérida-Venezuela, su correo electrónico es: ulaenglishjesus@gmail.com. Recibido: septiembre 2018 Revisado y Aceptado: noviembre 2018.*

Resumen

La presente investigación-acción tuvo como finalidad evaluar la telecolaboración como método para promover el desarrollo intercultural y lingüístico en un grupo de estudiantes de un liceo de Valera-Venezuela y un grupo de estudiantes de un liceo de Fourmies-Francia. Para el desarrollo de esta investigación, se tomaron en cuenta criterios teóricos como Los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) (Musset, 2016), el aprendizaje colaborativo y el aprendizaje de lenguas asistido por computador (ALAC) (Luján, 2014). Esta investigación acción se desarrolló bajo el paradigma mixto de la investigación y los instrumentos para recolectar los datos fueron la observación no estructurada, la encuesta y la escala de Likert. Para esta investigación se contó con un total de 26 participantes y los resultados obtenidos demostraron que el uso del método de la telecolaboración promueve el desarrollo de capacidades tanto interculturales como lingüísticas.

Palabras clave Telecolaboración, Entornos Virtuales de Aprendizaje, interculturalidad, intercambio virtual lingüístico.

La telecolaboración: método para promover el desarrollo intercultural y lingüístico.

Abstract

The purpose of the present action research was to evaluate telecollaboration as a method to promote intercultural and linguistic development in a group of high school students from Valera-Venezuela and a group of students from a high school in Fourmies-France. For the development of this research, theoretical criteria were taken into account such as Virtual Learning Environments (VLE) (Musset, 2016), Collaborative Learning and Computer-Assisted Language Learning (CALL) (Luján, 2014). This action research was developed under the mixed paradigm of the research and the instruments to collect the data were the unstructured observation, the survey and the Likert scale. For this research, there were a total of 26 participants and the results obtained showed that the use of the tele-collaboration method promotes the development of both intercultural and linguistic capacities.

Key words Telecollaboration, Virtual Learning Environments, interculturality, virtual linguistic exchange.

Introducción

Hoy en día, el uso del computador y la tecnología han tenido un gran impacto en las distintas áreas del saber, y la educación no escapa de esta realidad. En el caso de la enseñanza de las lenguas extranjeras, se comienzan a incorporar las redes computacionales dentro de las aulas de clase desde los años 80 (Kern, Ware y Warschauer, 2008), las cuales abrieron nuevas posibilidades dentro de esta área del conocimiento. Es así como son cada vez más los docentes de lengua quienes se ven en la necesidad de actualizar sus conocimientos hasta ser capaces de lograr incluir la tecnología dentro de sus prácticas diarias y así aprovechar la gama de oportunidades que ellas ofrecen en beneficio de los estudiantes; una de las oportunidades que ofrecen las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) es la interacción con cualquier persona, en cualquier momento, sin importar en qué parte del mundo se encuentre (Kurek, 2015). Esto puede representar para los estudiantes una posibilidad para mejorar la competencia oral en la lengua meta y desarrollar la convivencia, interacción e intercambio entre diferentes culturas, a lo que Nogués, Soler y Caballero (2014) definen como *interculturalidad*.

Por lo tanto, una de las mejores maneras para desarrollar la capacidad lingüística e intercultural en una lengua extranjera es a través de la interacción con una persona que provenga de la cultura nativa de esa lengua; sin embargo, para que estas interacciones tengan un carácter pedagógico, es necesario que exista la intervención del docente y que sea él quien guíe y de los parámetros a seguir durante el proceso de intercambio (Kurek, 2015; Romaña, 2015).

De la misma forma que aumenta la integración de las TIC en el ámbito educativo, también aumenta la invención de métodos y herramientas para aplicarlas. De esta manera, hoy en día existen diversos métodos que los

profesores de lenguas extranjeras pueden utilizar para optimizar sus clases y aumentar la motivación e interés de sus estudiantes. La telecolaboración hace parte de estos métodos y refiere a intercambios interculturales a través de la web entre personas de diferentes orígenes culturales, nacionales y lingüísticos; estos intercambios son establecidos en un contexto netamente institucional con el objetivo de desarrollar habilidades lingüísticas y competencias comunicativas e interculturales a través de tareas estructuradas y guiadas en un periodo de tiempo determinado (Guth y Helm, 2010).

Asimismo, gracias a la innovación tecnológica se han creado diversos entornos por los cuales se puede desarrollar una práctica educativa sin ser necesaria la presencia del docente ni de los estudiantes en un mismo espacio físico. Este es el caso de las aulas virtuales como Edmodo, que se define como un espacio diseñado en Internet en el cual profesores y estudiantes interactúan con el fin de realizar actividades que permitan la obtención de aprendizajes aprovechando los recursos disponibles en la red y teniendo la participación de todos los estudiantes con el fin de lograr los objetivos propuestos, ya sean estos individuales o grupales (Valverde, 2012, en Díaz, 2017).

Aunado a esto, actualmente, son cada vez más los profesores de lenguas extranjeras que integran a su proceso de enseñanza, aplicaciones que en un principio se crearon con fines netamente comunicacionales y que ahora las utilizan como herramientas educativas; este es el caso de aplicaciones tales como WhatsApp, Facebook o skype (Islas y Carranzas, 2011).

Siendo así, esta investigación se propone evaluar la telecolaboración como método para promover el desarrollo intercultural y lingüístico, haciendo uso de Edmodo como un Aula virtual y de aplicaciones como WhatsApp,

Facebook y Skype para dar lugar al intercambio intercultural y lingüístico entre estudiantes Venezolanos y Franceses pertenecientes al nivel de educación media. Esto se realizó tomando en consideración lo expresado por autores como Furstenberg, Levet, English, y Maillet, (2001), y Vinagre (2008), quienes expresan que los intercambios virtuales son un método que sirve para desarrollar la competencia lingüística e intercultural en los participantes y además les proporciona un gran enriquecimiento personal. Por lo tanto, la telecolaboración podría representar un método idóneo para desarrollar la interculturalidad y las capacidades lingüísticas de los estudiantes, fomentando de esta manera la sensibilización de otras culturas y el valor de la lengua al utilizarla en un contexto auténtico (Chamorro, Rey y Rosado, 2009).

Objetivos

El objetivo principal de este proyecto fue el de evaluar evaluar la efectividad de la telecolaboración como un método para promover el desarrollo de la competencia intercultural y lingüística entre estudiantes Venezolanos y Franceses de educación media. Los objetivos específicos que guiaron la presente investigación se describen a continuación:

- Valorar el aprendizaje intercultural y lingüístico durante el desarrollo del proyecto de telecolaboración a través de la autoevaluación de los participantes.
- Identificar las ventajas y desafíos de emplear las TIC en el proceso de la telecolaboración a lo largo del intercambio cultural.

Consideraciones teóricas

Los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) son espacios educativos alojados en la web, conformados por un conjunto de herramientas

informáticas que posibilitan la interacción didáctica (Salinas, 2011, en Musset, 2016). Es por ello que gracias a los EVA se pueden desarrollar acciones educativas sin la necesidad de la presencia física del docente y estudiantes en un mismo tiempo y espacio (Musset, 2016). Un ejemplo de los EVA es el aula virtual Edmodo. Estos entornos plantean diversas ventajas, y una de ellas es la manifestación del aprendizaje colaborativo, ya que los estudiantes utilizan estos entornos virtuales para juntos ampliar y construir sus propios conocimientos (Quesada, 2013). Además, el aprendizaje colaborativo, consiste en el desarrollo de actividades en forma conjunta con el fin de alcanzar un mismo objetivo académico, éste aprendizaje está basado en el concepto de reciprocidad ya que se basa en la interacción e intercambio de información entre los estudiantes (Luján, 2014).

Por lo tanto, gracias a la innovación de la tecnología, surge el aprendizaje colaborativo en entornos virtuales que a su vez ha influenciado al aprendizaje de una segunda lengua, debido a que existe el Aprendizaje de Lenguas Asistido por Computador (CALL como lo indican sus siglas en inglés), el cual refiere al aprendizaje del estudiante a través de actividades con materiales interactivos, con sus compañeros, tutores, e incluso con pares extranjeros que se conectan a la red desde sus respectivos países (Luján, 2014).

Metodología

Esta investigación está enmarcada dentro del paradigma cuali-cuantitativo o mixto, evaluando la efectividad de la telecolaboración como un método para promover el desarrollo de las competencias intercultural y lingüística entre estudiantes Venezolanos y Franceses de educación media, se busca un entendimiento y aprendizaje a través de competencias así como se valora una interpretación del contexto

intercultural haciendo uso de los instrumentos de recolección que permitieron cuantificar y validar las reflexiones y descripciones provenientes del estudio por lo que integra tanto el enfoque cualitativo como el enfoque cuantitativo, al probar una teoría a través de dos métodos pueden obtenerse resultados más confiables (Hernández, Méndez y Mendoza, 2014).

Asimismo, esta investigación sigue la modalidad de investigación-acción, ya que desde un inicio se integran distintos participantes (docente, estudiantes, y tutor) para buscar la mejoría de un contexto en el ámbito educativo (Stringer, 2004), y el investigador participa activamente en el contexto que investiga, lo cual permite que los hallazgos puedan ser aplicados de forma inmediata en el contexto estudiado (Norton, 2009). Norton (2009) argumenta que existen distintas fases que se llevan a cabo una investigación-acción, entre las cuales destacan el diagnóstico, la propuesta, la aplicación, y la reflexión. En la presente investigación, estas etapas se ven reflejadas brevemente de la siguiente forma:

Diagnóstico: los estudiantes-participantes crearon dos videos, los cuales funcionaron como diagnóstico para la elaboración de la propuesta y selección de los grupos de trabajo. Asimismo, se desarrolló una encuesta que permitió conocer las posibilidades de acceso a internet de los participantes y su conocimiento sobre Entornos Virtuales de Aprendizaje. Este diagnóstico se ve reflejado en las dos primeras etapas de la sección “proyecto: intercambio cultural”, la cual se presentará más adelante.

Propuesta: basados en el diagnóstico, se procedió a crear y ejecutar la propuesta “proyecto: intercambio cultural”.

Aplicación: la propuesta fue aplicada durante un lapso de tres meses, durante los meses de enero a marzo de 2018.

Reflexión: se utilizó una escala de Likert para

medir distintos aspectos relacionados con el uso de la tecnología, y el desarrollo de competencias interculturales por parte de los participantes, lo cual dio paso a reflexiones finales que se ven reflejadas en la discusión de las conclusiones del presente artículo.

La población estuvo representada por estudiantes de Educación media de la población de Valera, estado Trujillo de la República Bolivariana de Venezuela y estudiantes del mismo nivel de la población de Fourmies de Francia, la muestra seleccionada fue de 12 estudiantes venezolanos y 12 estudiantes franceses, en conjunto con una docente-investigadora. En la selección de la muestra se consideró que el perfil académico de los mismos fuese similar ya que comprendían edades entre 16 y 18 años, eran estudiantes de liceo y las lenguas extranjeras (español y francés respectivamente) formaban parte de su programa de estudio oficial. Asimismo, se tomó en cuenta la posibilidad de acceso a internet de los participantes.

Autores como Stenhouse (1998) destacan la importancia de la asistencia de un investigador externo, el cual funge como un “amigo crítico”, razón por la cual este estudio también contó con la participación de un tutor-investigador, quien estuvo a cargo de guiar y revisar cada uno de los análisis realizados en las distintas etapas de esta investigación para su posterior discusión.

Procedimiento para la recolección y análisis de los datos

La recolección de datos para el presente estudio se llevó a cabo de diferentes maneras. Primeramente, se realizó una observación no estructurada de los videos y notas de voz solicitadas a los participantes para diagnosticar el nivel de lengua, para ello, se transcribió el material enviado por los participantes antes

de ser analizado. También, se utilizó una encuesta para evaluar la accesibilidad a internet y los conocimientos sobre las aulas virtuales y Edmodo, la red social que fue utilizada como EVA en ambos cursos.

Otro de los instrumentos utilizados fue una escala de likert para evaluar el desarrollo intercultural y lingüístico de los estudiantes, así como también aspectos como opiniones con respecto a las ventajas y desafíos de emplear las TIC durante el proyecto, conocimiento sobre la nueva cultura y autoevaluación sobre el aprendizaje del idioma meta. Finalmente, se tomó en cuenta también la información recolectada a través de las diferentes publicaciones realizadas por los estudiantes en el Entorno Virtual de Aprendizaje. Los datos recolectados fueron agrupados y analizados a través de estadística descriptiva. También se utilizó el programa de análisis de Datos Excel 2013 (Microsoft Corporation©, Redmond, US).

Proyecto: Intercambio Cultural

Luego de la correspondiente autorización por parte de los representantes, directores institucionales y docentes encargados de ambos cursos, se procedió a dar inicio al proyecto “Intercambio Cultural”. Este proyecto tuvo una duración de tres meses; de enero a marzo del año 2018. Se establecieron parejas de estudiantes quienes debían trabajar siguiendo un cronograma de tareas asignadas utilizando para ello la aplicación de Skype, facebook o Whatasapp según su preferencia. Mensualmente las asignaciones se orientaron hacia un tema cultural distinto, en este sentido se seleccionaron los tópicos sobre lugares turísticos, gastronomía y tradiciones, temas sugeridos por Ruiz (2014) como expresiones interculturales que merecen particular atención en el aprendizaje y enseñanza de competencias interculturales. Del

mismo modo, cada estudiante tenía asignado a un compañero extranjero con quien debía realizar distintas actividades semanales a través de chats y video-llamadas y luego mediante la plataforma educativa Edmodo presentaban en la lengua meta estas actividades a todos los demás compañeros. A continuación, se presenta de forma breve las etapas en las cuales se llevó a cabo este proyecto.

Etapas 1: Asignación de parejas

Durante la primera etapa, los estudiantes crearon dos videos: en el primer video, los participantes debían presentarse utilizando su lengua materna y compartir información como edad, lugar de origen, e intereses; en el segundo video, los estudiantes debían emplear la lengua extranjera para explicar los motivos personales por los que querían participar en el proyecto, así como también lo que pretendían lograr a través del mismo. Ambos videos tenían una duración máxima de 2 minutos. Esta información fue evaluada a través de la Guía de Observación no estructurada para hacer el diagnóstico Inicial.

A continuación, se analizaron los videos y se asignó un compañero a cada uno de los veinticuatro estudiantes. Las parejas se eligieron tomando en cuenta aspectos en común como edad, pasatiempos y aspiraciones con respecto al proyecto. Una vez seleccionadas las parejas, los estudiantes tuvieron la libertad de escoger la herramienta web para comunicarse y realizar el intercambio durante los tres meses del proyecto. Las tres herramientas elegidas por el grupo fueron Skype, videollamadas de Facebook, y videollamadas de WhatsApp.

Etapas 2: Introducción a las aulas virtuales y a Edmodo

En la segunda etapa, se realizó una encuesta digital sobre la accesibilidad a internet, el conocimiento de los estudiantes de

los Entornos Virtuales de Aprendizaje, para indagar y hacer un diagnóstico inicial sobre el acceso y receptividad a estas herramientas, siendo esto fundamental para el desarrollo del proyecto. Según los resultados obtenidos, el 100% de los participantes poseían acceso a internet, tenían computadora, teléfono inteligente y sentían interés por usar las aulas virtuales aun cuando no conocían Edmodo. En consecuencia, luego se presentó un video explicativo acerca del uso de Edmodo, seleccionada como aula virtual ya que

“permite establecer un espacio virtual de comunicación con los estudiantes y docentes, en el que se pueden hacer comentarios y aportes de las actividades realizadas, adjuntar archivos y enlaces, establecer un calendario de trabajo, así como de actividades, evaluaciones y gestionarlás” (Díaz, 2017, p. 10).

Etapa 3: Ejecución de la planificación
Durante la tercera etapa, se llevó a cabo la ejecución de la planificación del proyecto, la cual se presenta a continuación (tabla 1):

Mes	Tema	Semana	Momento de Interacción	Actividades en Edmodo
1	Lugares turísticos del país	1	Conoce a tu compañero Comparte a través de la aplicación seleccionada la información con tu pareja asignada que te permita luego elaborar un resumen describiendo a tu compañero	Conoce a tu compañero Luego, realiza un resumen en la lengua extranjera sobre lo que aprendiste de tu compañero y envíalo al profesor por Edmodo. No olvides dar respuesta a ¿Cómo se llama tu compañero? ¿Dónde vive? ¿De qué región es?
		2	Lugar turístico Intercambia una imagen de un lugar turístico de tu país que indique las siguientes especificaciones en el idioma extranjero: Ubicación, reseña histórica, si has visitado el lugar, describe que es lo que más te ha gustado de él en un máximo de 5 líneas. Muestra la reseña a tu compañero para que te corrija si tienes algún error ortográfico.	Lugar turístico Comparte en edmodo la imagen informativa y la reseña, en un máximo de 5 líneas, previamente corregida por tu compañero.
		3	Lugar que quisiera conocer de Francia/Venezuela Comparte con tu compañero el lugar que quisieras visitar del país extranjero, pregúntale datos sobre este sitio turístico y recoge toda la información que puedas.	Lugar que quisiera conocer de Francia/Venezuela Elabora un texto corto de la información que investigaste del lugar turístico seleccionado en el idioma extranjero, previamente corregido por tu compañero.
		4	Nota de Voz Practica con tu compañero a través de la aplicación seleccionada la pronunciación del texto que elaboraste en la semana 3.	Nota de Voz Finalmente envía al profesor una nota de voz en la lengua extranjera dando 3 razones por las cuales te gustaría visitar el lugar. Pídele ayuda a tu compañero para la pronunciación.

2	Gastronomía	5	Plato Típico Describe a través de la aplicación seleccionada un plato típico de tu país a tu compañero de intercambio. Recuerda incluir en la información, los ingredientes y la manera de preparar el plato.	Plato Típico Envía a la plataforma Edmodo en idioma extranjero el nombre del Plato Típico seleccionado para que no se repita.
		6	Resumen Realiza un resumen en la lengua extranjera sobre lo que aprendiste del plato típico, compártelo con tu compañero para que te ayude a corregirlo.	Resumen Envía el resumen elaborado en la lengua extranjera sobre lo que aprendiste del plato típico por Edmodo.
		7	Innovación gastronómica Junto con tu compañero, deberán crear un nuevo plato que combine la cocina de ambos países; deberán indicar la receta y los ingredientes. Esta actividad podrán hacerla en el idioma que ustedes prefieran.	Innovación gastronómica Enviar a Edmodo la receta del plato mixto que crearon como Innovación gastronómica
		8	En edmodo deberás seleccionar el plato que más te gustó, elabora en idioma extranjero un texto donde expliques que te motivó a hacer esa elección. Compártelo con tu compañero para que te ayude a corregirlo.	Envía el resumen elaborado en la lengua extranjera sobre el plato típico que seleccionaste por Edmodo.
3	Tradiciones Culturales del país	9	Tradiciones Intercambia con tu compañero a través de la aplicación una imagen de una actividad tradicional de tu país, con una pequeña descripción en el idioma extranjero de los datos referentes a fecha, significado y en qué consistía la tradición.	Tradiciones Comparte en edmodo la imagen informativa y la reseña, en un máximo de 5 líneas, previamente corregida por tu compañero
		10	Habla con tu compañero de intercambio sobre la tradición que publicaron y realiza un resumen sobre lo que aprendiste en el idioma extranjero.	Envía el resumen elaborado en la lengua extranjera sobre lo que aprendiste de la actividad tradicional por Edmodo.
		11		Imagen resumen Realiza una composición de imágenes donde resumas los 3 temas que trabajaste durante este proyecto y publícalo en Edmodo.
		12	Concepto: Con la ayuda de tu compañero elabora un concepto que creas que represente a tu país y explícalo en el idioma extranjero.	Concepto: Envía a Edmodo el Concepto elaborado.
		13		Audio de culminación: Envía una nota de voz dando respuesta a la siguiente pregunta: ¿Qué te pareció el proyecto?

Tabla 1: Planificación del proyecto “Intercambio Cultural”.

Etapa 4: Clausura

Durante la cuarta etapa, los estudiantes evaluaron su experiencia y logros de sus objetivos planteados al inicio del proyecto a través de una escala de Likert. Además, a través de esta escala cada estudiante realizó una autoevaluación sobre el desarrollo de sus habilidades interculturales y lingüísticas. Esta etapa representó la clausura del proyecto “intercambio cultural”.

Discusión de los resultados

A través del análisis de los datos recolectados, se pudo constatar como la telecolaboración facilitó eficazmente el aprendizaje de léxico contextualizado, a través del desarrollo de las asignaciones en pareja se incrementó el tiempo de exposición a la lengua meta resultando efectivo para avanzar

en el desarrollo de aspectos comunicativos e interculturales. Debido a la participación en el proyecto, los estudiantes pudieron conocer algunos tópicos relevantes de otra cultura, emplear la lengua meta en este proceso de intercambio y al usarla en contextos reales de comunicación, incrementó su interés en aprenderla.

En la Observación no estructurada que se realizó al segundo video de presentación se pudo observar que si bien había una diferencia en cuanto al nivel de lengua extranjera de cada grupo de participantes, todos utilizaron la lengua meta para comunicarse con sus parejas de intercambio y esforzarse a darse a entender. Luego de haber realizado las actividades, pudo observarse una mejoría en el nivel de lengua de ambos grupos:

Participante	Inicio	Final
1 Francés	“El <u>objetivos</u> de este proyecto <u>es de</u> mejorar como hablo español y <u>de encontrar</u> personas venezolanas”	“El proyecto me pareció muy chévere, pude conocer <u>una</u> otra cultura y practiqué mucho mi español”
2 Francés	“Para mí, el <u>objetivos</u> de este intercambio es conocer la vida en <u>un</u> otro <u>peis</u> y mejorar mi lenguaje”	“Creo que este proyecto me ayudó a enriquecer mis conocimientos de otro país, además hice <u>a</u> un amigo que me ayudó a mejorar mi comprensión y mi expresión oral del español”
1 Venezolano	“Bonjour, mon intérêt dans <u>cette</u> Project est d’ <u>aprendo</u> de <u>nouvel</u> costumes et de <u>cultures</u> Française. connaître des <u>nouvos</u> amis et de nous apprenons”	Alors, pour moi, ce Project m’a aidé pour améliorer <u>ma</u> niveau <u>de</u> français et j’ai appris beaucoup des choses de la culture française”
2 Venezolano	“J’ <u>habito</u> en Venezuela et mon but est <u>—</u> partager ma culture vénézuélienne et d’améliorer mi connaissances de la langue Française”	Je pense que grâce à ce projet j’ai appris plans <u>de</u> <u>chosés</u> de la culture française et J’ai parlé un peu plus français et j’ai fait des amis françaises.

Tabla 2 : Extractos de las transcripciones de los audios.

En los extractos presentados de las transcripciones de los audios del video inicial y grabación de voz final de dos de los estudiantes, se evidencia la disminución de los errores cometidos en el audio hecho al final del proyecto en comparación con el audio del video que los estudiantes realizaron al inicio del mismo. El contacto y la cercanía con su compañero extranjero fue uno de los factores que influyó en esta mejoría ya que al final del proyecto los estudiantes no se inhibían a acudir a su compañero para resolver cualquier duda de pronunciación o significado porque ya conocían a la persona y se tenían confianza mutua.

En el caso del primer estudiante francés se aprecia que adquirió expresiones venezolanas como “chévere” gracias al contacto con su compañero de intercambio, y el segundo enriqueció la manera de expresarse

añadiendo palabras específicas del área como “comprensión y expresión oral” y corrigió errores que cometió al inicio.

Con respecto a los estudiantes Venezolanos, es posible ver que en el primer caso, el estudiante mejoró la conjugación de los verbos y al igual que el primer estudiante francés aprendió expresiones comunes francesas como utilizar “Alors” para introducir una frase, y el segundo estudiante, añade conectores en su discurso como el uso de “grâce à” lo que ayuda a que su discurso sea más elocuente y natural.

A través de la escala de Likert se valoró la autopercepción de los participantes en cuanto a la evolución del aprendizaje de la lengua meta, de la nueva cultura, del cumplimiento de sus objetivos con la participación en este estudio y en las aulas virtuales así como también los desafíos de emplear las TIC a lo largo del proceso del intercambio cultural.

Responde a cada ítem según lo que tú consideres.		+ ←————→ -				
		5	4	3	2	1
1	¿Consideras que el proyecto fue exitoso?	(83,3%)	(16,7%)			
2	¿Lograste los objetivos que te planteaste al inicio del proyecto?	(54,1%)	(25%)	(20,9%)		
3	¿Consideras que ahora tienes mayor conocimiento sobre la cultura de Venezuela/ Francia?	(91,66%)	(4,16%)	(4,16%)		
4	¿Consideras que participar en este proyecto mejoró tu competencia lingüística?	(66,67%)	(33,3%)			
5	¿Crees que continuarás en contacto con tu compañero de intercambio?	(37,5%)	(16,7%)	(20,9%)		(25%)
6	¿Tuviste inconvenientes para realizar las actividades del proyecto?	(25%)		(54,1%)		(20,9%)
7	Ahora que conoces las aulas virtuales, ¿Crees que es una buena herramienta para integrarla en la clase de lengua?	(75%)	(20,9%)	(4,16%)		
5: Completamente de acuerdo 4: De acuerdo 3: Ni de acuerdo ni en desacuerdo 2: En desacuerdo 1: Completamente en desacuerdo						

Tabla 3 : Resultados Escala de Likert Clausura.

Según este instrumento la mayoría de los estudiantes (66, 67 %) considera que mejoraron sus competencias en la lengua que están aprendiendo, y al relacionarlo con la evolución reflejada en las tareas asignadas es posible constatarlo. Esto evidencia que gracias al intercambio cultural, los estudiantes mejoraron sus habilidades lingüísticas en la lengua meta.

Del mismo modo es posible observar que según los resultados de la tabla de Likert el 25% de los participantes está seguro de haber tenido inconvenientes para realizar las actividades del proyecto y el 50% no estaba seguro de que responder, con respecto a este aspecto es importante resaltar que el principal desafío según lo reportado por los estudiantes, en conversaciones particulares, fue encontrar una hora exacta para el intercambio pues los participantes se hallaban a 6 horas de diferencia, y todos tenían actividades extracurriculares. Motivo por el cual, conseguir un horario fue un verdadero reto para algunas parejas. Sin embargo, fueron más las ventajas que los desafíos de utilizar las TIC durante el proceso de intercambio ya que gracias a ellas, fue posible comunicarse con otra persona sin importar su ubicación geográfica, y aprender de ella su cultura e idioma.

Por lo tanto, los resultados obtenidos por este estudio concuerdan con las ideas planteadas por Chamorro, Rey y Rosado (2009) cuyos datos recogidos confirman que la participación en la experiencia de telecolaboración planteada en su estudio: los estudiantes percibieron que pudieron usar la lengua de manera más significativa en contextos reales de comunicación y al mismo tiempo conocer otra cultura.

Conclusiones

En la actualidad, el uso de las nuevas tecnologías dentro del ámbito educativo es un

fenómeno que se ha convertido cada vez más frecuente (Kern, Ware y Warschauer, 2008). Con la evolución tecnológica, surgen nuevas teorías y métodos como lo es la telecolaboración que se utilizó en esta investigación-acción y sirvió como método para fomentar el desarrollo lingüístico e intercultural de los participantes, además permitió a los alumnos de ambas nacionalidades interactuar a distancia, trabajar en conjunto y aprender los unos de los otros, cumpliendo de esta manera con los objetivos previstos de este estudio, debido a que se demostró que trabajar a través de este método permite al alumno desarrollar dichas competencias.

Recomendaciones

Previo al análisis del proyecto “intercambio cultural” es pertinente dar las siguientes recomendaciones para mejorar ciertos aspectos del mismo:

1. Utilizar el método de la telecolaboración en zonas horarias similares, de esta manera será más sencillo el proceso de intercambio.
2. Explicar claramente tanto el funcionamiento de las herramientas a utilizar, como de las aulas virtuales y aplicaciones destinadas para la interacción.
3. Apoyar a los participantes a lo largo del proyecto en cualquier ámbito (idioma, técnico, personal...) que necesiten ayuda, así como recordar que el docente, en tanto que guía y mediador, debe cumplir las funciones de un tutor virtual: académica, técnica, organizativa, orientadora, social en el espacio en línea de enseñanza aprendizaje (Cabero, 2006).
4. Tener en cuenta los desafíos que puede implicar utilizar las TIC en la educación.

Referencias

- Cabero, J. (2006). Bases pedagógicas del e-learning. *RUSC. Universities and knowledge society journal*, 3 (1), Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78030102>
- Chamorro, M., Rey, L. y Rosado, N. (2009). Intercambio virtual: Impacto en el desarrollo de las competencias lingüísticas e interculturales. *Zona próxima*, (11), 122-133 Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85313003008>
- Díaz, E. (2017). Edmodo como herramienta virtual de aprendizaje. *INNOVA Research Journal*, 2 (10), 9-16. Recuperado de: <https://dilinet.unirioja.es/ejemplar/472547>
- Fernández, S., Kanareva-Dimitrovska, A., y Morollón, N. (2017). Encuentros entre lenguas y culturas a través de la telecolaboración. *Sprogforum*, (64), 1-10.
- Furstenberg, G., Levet, S., English, K. y Maillet, K. (2001). Giving virtual voice to the silent language of culture. The Cultural project. *Language Learning and Technology* 5, (1), 55-102.
- Guth, S. y Helm, F. (eds.) (2010). *Telecollaboration 2.0. Language, Literacies and Intercultural Learning in the 21st Century*. Bern: Peter Lang.
- Hernández, R., Méndez, S. y Mendoza, C. (2014). *Metodología de la investigación*, Consultado en: http://novella.mhhe.com/sites/000001251x/student_view0/index.html
- Islas, C. y Carranzas, M. (2011). Uso de las redes sociales como estrategias de aprendizaje. ¿Transformación educativa? *Apertura. Revista de innovación educativa*, 3 (2), Recuperado de: <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/198/213>
- Kern, R., Ware, P. y Warschauer, M. (2008). Network-based language teaching. *Language education in Europe: The Common European Framework of Reference*. Recuperado el 2 de diciembre de 2018 de: <https://fr.educanet2.ch/stephanie.burton/.ws-gen/67/network-based.pdf>.
- Kurek, M. (2015). Designing tasks for complex virtual learning environments. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 8 (2), 13-32. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/jtl3.633>
- Luján, M. (2014). El aprendizaje de lenguas asistido por computador. Ventajas y desventajas. *Eventos. Universidad Distrital Francisco José de Calda* 307-321.
- Musset, M. (2016). Significado de entornos virtuales de aprendizaje en docentes. *Revista Vinculando*, 1 (8). Recuperado de: <http://vinculando.org/educacion/significado-entornos-virtuales-aprendizaje-docentes.html>
- Norton, L. S. (2009). *Action research in teaching and learning: A practical guide to conducting pedagogical research in universities*. Londres: Routledge.

- Nogués, A., Soler, C. y Caballero, E. (2014). *Conversatorio sobre interculturalidad y desarrollo*. España : Elche Cantera editorial.
- Quesada, A. (2013). Aprendizaje colaborativo en entornos virtuales: los recursos de la Web 2.0. *Revista de Lenguas Modernas*, (18), 338-350.
- Romaña, Y. (2015). Skype™ conference calls: A way to promote speaking skills in the teaching and learning of English. *Profile*, 17 (1), 143-156. Recuperado de: <https://doi.org/10.15446/profile.v17n1.41856>
- Ruiz, A. (2014). *Interculturalidad; concepto, alcances y derecho*. México: Ediciones mesa directiva.
- Santa Palella Stracuzzi y Martins F. (2012) *Metodología de la Investigación Cuantitativa*. Venezuela: Editorial Pedagógica de Venezuela FEDUPEL
- Stenhouse, L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza*. Argentina: Ediciones Morata.
- Stringer, E. (2004). *Action Research in Education*. Estados Unidos: Pearson.
- Vinagre, M. (2008). Politeness strategies in collaborative e-mail exchanges. *Computers & Education*, (50), 1022-1036.
- *Tania Padrón es estudiante del 9º semestre de Educación Mención Lenguas Modernas de La Universidad de Los Andes, Mérida-Venezuela.
- **El Prof. Jesús Sosa es Magister Scientiae en Enseñanza/Aprendizaje de las Lenguas Extranjeras. Actualmente es Profesor Asistente y Jefe del Departamento de Inglés de la Escuela de Idiomas Modernos de la Universidad de Los Andes, Mérida-Venezuela.

ENTRE LENGUAS

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

Número 19 (Especial)

Enero 2016 - Diciembre 2018

ISSN Electrónico 2244-8799

Reseña

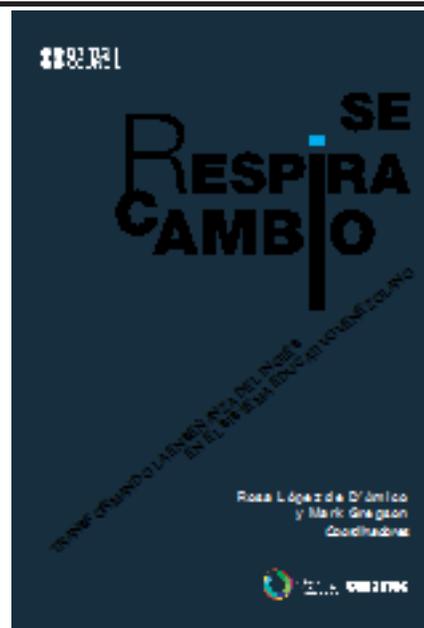
Reseña

Se respira cambio. Transformando la enseñanza del inglés en el sistema educativo venezolano

Rosa López de D'amico y Mark Gregson
Coordinadores
British Council/CENAMEC
2017, 332 páginas.

La presente obra está estructurada por nueve categorías epistémicas que responden a fundamentos ontológicos, teleológicos, axiológicos y metodológicos que diferentes autores han trazado en sus investigaciones sobre la enseñanza del inglés como lengua extranjera dentro de la transformación educativa en Venezuela.

En la categoría preliminar del libro; es decir, en la categoría epistémica 1, Esteves destaca que a partir de la consulta nacional por la calidad educativa en el año 2014, se ha maximizado el esfuerzo por parte del gobierno venezolano para desarrollar políticas educativas que promueven la transformación pedagógica, axiológica y metodológica de los docentes, los estudiantes y todos aquellos que formen parte del quehacer educativo como lo son la organización de la familia, gremios, organizaciones sociales y sindicales y toda la comunidad en general. Se refleja el papel primordial del British Council como alianza estratégica del Ministerio del Poder Popular para la Educación para desarrollar y aplicar



nuevas estrategias pedagógicas que han permitido, en el marco de la Micromisión Simón Rodríguez MMSR, la formación de los docentes y participantes a través de seminarios y cursos en línea; elementos fundamentales que han impulsado la transformación educativa en cuanto a la enseñanza del inglés como lengua extranjera en los espacios educativos venezolanos. Finalmente, se resalta la incorporación de los textos de la Colección Bicentenario en el área de inglés en la educación media a partir del año 2013-2014, así como también el incremento de horas académicas para el estudio de la lengua inglesa. En definitiva, se exponen todos los elementos que coadyuvan al proceso de transformación de la educación venezolana.

En la categoría epistémica 2, Plata-Ramírez, González y Ruíz presentan una investigación que da cuenta del impacto de la MMSR en el área de inglés en la educación media general venezolana. Estos autores ofrecen datos contundentes de la relación intrínseca entre las experiencias de aprendizaje basadas en enfoques tradicionales y el poco desarrollo de la competencia comunicativa del inglés de los estudiantes de educación media en Venezuela. Plata (2002) señala que la enseñanza de las lenguas extranjeras en Venezuela ha estado enfocada en los planteamientos tradicionales del aprendizaje, ya que se asumen como un conjunto de habilidades que se aprenden aisladas de todo contexto y se les enfatiza sobre el desarrollo y aprendizaje de la gramática. Por otro lado López de

D'Amico (2015), agrega que el inglés en Venezuela no sólo se centra en el énfasis del estudio gramatical de la lengua como objeto, sino que el problema va más allá, puesto que no existe en el país una universidad que forme a sus estudiantes de lenguas extranjeras dentro del marco del carácter comunicativo de la misma, a partir de las propias necesidades y motivaciones de los estudiantes. Se plantea que a partir de la consulta nacional por la calidad educativa surge la creación del Programa Nacional de MMSR con el fin de ofrecer a los docentes la formación necesaria en sus áreas respectivas y así cumplir con los requerimientos y necesidades existentes en la sociedad venezolana. En el caso del estudio del inglés como lengua extranjera se hizo un convenio entre el British Council y el MPPE para la formación y continua actualización y perfeccionamiento de los docentes.

En la categoría epistémica 3, Blanco Gudiño plantea la importancia del uso de los libros de inglés de la Colección Bicentenario. Se señala que por primera vez el Estado Venezolano, por medio del MPPE, realiza un esfuerzo por suministrar a los estudiantes los libros de estudio que contextualizan a los estudiantes con la realidad sociocultural de Venezuela. En la categoría epistémica 4, Zeuch expresa que el programa de formación de lengua extranjera MMSR ayuda a los profesores de inglés de la educación media general del país en cuanto al fortalecimiento de sus potencialidades y competencias lingüísticas a través de un curso de inglés en línea (Pathways) proporcionado por el British Council en Venezuela. En la categoría epistémica 5, López de D'Amico presenta, a través de las experiencias conmovedoras de docentes-participantes ubicados en lugares remotos de la geografía nacional, la posibilidad de desarrollo profesional a través de la MMSR. Asimismo, esta autora presenta la naturaleza de los programas de formación MMSR, los cuales están comprendidos por cuatro ejes curriculares como lo son: 1) marco pedagógico; 2) disciplina y su enseñanza; 3) interdisciplinariedad; 4) práctica docente.

En la categoría epistémica 6, Salas plantea que la frecuencia de la enseñanza y el tiempo destinado para el aprendizaje de una lengua extranjera influye en el desarrollo de la competencia comunicativa de los aprendientes. De la misma forma, se expresa que el MPPE en respuesta a la consulta nacional por la calidad educativa del año 2014 decretó el proceso de transformación curricular donde el número de horas dedicada a la enseñanza del inglés se incrementa a 6 horas semanales. En la categoría epistémica 7, Sagaray, Fernandez y Rodríguez discuten sobre el inglés en la escuela primaria venezolana y sobre las capacidades lingüísticas innatas de los niños en edad

escolar. Estas autoras sostienen que en el año 2007 el MPPE incluyó en el área de Lenguaje, comunicación y cultura del Currículo del Subsistema de Educación Primaria Bolivariana, la enseñanza de algunos vocablos de otro idioma en primero, segundo y tercer grado, mientras que para cuarto, quinto y sexto se especifica la enseñanza del inglés. Por otro lado, se señala la debilidad del MPPE por no tener suficientes docentes para cubrir inmediatamente las necesidades que se encuentran en la Educación Media General y las nuevas generadas en la educación primaria. Estas autoras resaltan la necesidad del proyecto DiPELT en Venezuela.

En la categoría epistémica 8, Salas y Carrillo discuten sobre la edad más apropiada para el estudio de una lengua extranjera y las metodologías para su enseñanza. Algunos investigadores afirman que antes de la pubertad el cerebro tiene mayor plasticidad cognitiva para aprender una lengua. Además, que los primeros 6 años de vida de una persona son considerados los mejores para la adquisición de una lengua extranjera. Por lo que se hace necesario formar a los docentes de acuerdo a sus propias experiencias de cada país. Tal como se viene haciendo con el PNFA de inglés para educación primaria donde los docentes se van formando y aprendiendo la lengua según sus propias experiencias con los educandos.

En la categoría epistémica 9, Arnold, a manera de conclusión, deja entrever que la educación en este siglo XXI, dentro de sus desafíos, promueve la importancia del aprendizaje y uso de un idioma extranjero como herramienta útil para el desarrollo de competencias del pensamiento crítico. Posteriormente señala que la MMSR brinda a los profesionales del área inglesa y de otras disciplinas la oportunidad de formarse y estar listo para educar las próximas generaciones de estudiantes con una visión amplia e integral del hombre. En definitiva, todos los aspectos categoriales que se exponen en este libro avalan los desafíos planteados por la UNESCO en el año 1997 y 2000, donde se asume la necesidad de transformar la educación de todos los países bajo los principios de convertir al hombre en un ser amante y cuidador de la naturaleza, amante de la paz, que sienta respeto por la diversidad pluricultural y que entienda la necesidad de aprender una lengua extranjera con el propósito de entender otras culturas, avanzar en la ciencia y la tecnología para establecer la cooperación entre países aplicando la justicia social.

Dr. Carlos Sánchez

carlosanchez1972@gmail.com

Asesor área de inglés de la Micromisión Simón Rodríguez

ENTRE LENGUAS

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

Número 19 (Especial)

Enero 2016 - Diciembre 2018

ISSN Electrónico 2244-8799

Índice por Títulos y Autores

ENTRE LENGUAS

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

Número 19 (Especial)

Enero 2016 - Diciembre 2018

ISSN Electrónico 2244-8799

Índice por Títulos

Lenguaje, comunicación, cultura e identidad: Características distintivas en el Buen Director de Educación Media General.

Camacho R., Sorange. VOL. 19, PP. 11-22.

Evaluaciones en la educación superior venezolana: ¿Comunicación en “lenguaje máquina”?

Peña R., Erica H. VOL. 19, PP. 23-30.

La Tienda Roja: “variada repetición” del relato bíblico, entre lo efímero y la construcción de imaginarios. Una lectura semiótica.

Márquez V., Vanessa A VOL. 19, PP. 31-41.

Emancipación de la palabra. La construcción de una identidad lingüístico-cultural en Hispanoamérica a través de Andrés Bello.

Torres R., Mónica. VOL. 19, PP. 43-50.

La telecolaboración: método para promover el desarrollo intercultural y lingüístico.

Padron., Tania C. y Sosa., Jesús. VOL. 19, PP. 51-62.

Reseña

Se respira cambio. Transformando la enseñanza del inglés en el sistema educativo venezolano.

Sánchez, Carlos. VOL. 19, PP. 65-66.

ENTRE LENGUAS

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

Número 19 (Especial)

Enero 2016 - Diciembre 2018

ISSN Electrónico 2244-8799

Índice por Autores

Camacho R., Sorange.

Lenguaje, comunicación, cultura e identidad: Características distintivas en el Buen Director de Educación Media General. VOL. 19, PP. 11-22.

Peña R., Erica H.

Evaluaciones en la educación superior venezolana: ¿Comunicación en “lenguaje máquina”?
VOL. 19, PP. 22-30.

Márquez V., Vanessa A.

La Tienda Roja: “variada repetición” del relato bíblico, entre lo efímero y la construcción de imaginarios. Una lectura semiótica. VOL. 19 PP. 31-41.

Torres R., Mónica.

Emancipación de la palabra. La construcción de una identidad lingüístico-cultural en Hispanoamérica a través de Andrés Bello. VOL. 19, PP. 43-50.

Padron., Tania C. y Sosa., Jesús.

La telecolaboración: método para promover el desarrollo intercultural y lingüístico.
VOL. 19, PP. 51-62.

Sánchez, Carlos.

Reseña

Se respira cambio. Transformando la enseñanza del inglés en el sistema educativo venezolano.
VOL. 19, PP. 65-66.

ENTRE LENGUAS

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

Número 19 (Especial)

Enero 2016 - Diciembre 2018

ISSN Electrónico 2244-8799

Instrucciones para los Autores

ENTRE LENGUAS

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

Número 19 (Especial)

Enero 2016 - Diciembre 2018

ISSN Electrónico 2244-8799

Instrucciones para los Autores

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

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

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

ENTRE LENGUAS

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

Número 19 (Especial)

Enero 2016 - Diciembre 2018

ISSN Electrónico 2244-8799

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ENTRE LENGUAS

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

Número 19 (Especial)

Enero 2016 - Diciembre 2018

ISSN Electrónico 2244-8799

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

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

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

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

ENTRE LENGUAS

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

Número 19 (Especial)

Enero 2016 - Diciembre 2018

ISSN Electrónico 2244-8799

Instructions for Authors

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

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

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

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

ENTRE LENGUAS

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

Número 19 (Especial)

Enero 2016 - Diciembre 2018

ISSN Electrónico 2244-8799

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

You can also do it this way:

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

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

ENTRE LENGUAS

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

Número 19 (Especial)

Enero 2016 - Diciembre 2018

ISSN Electrónico 2244-8799

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

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

ENTRE LENGUAS

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

Número 19 (Especial)

Enero 2016 - Diciembre 2018

ISSN Electrónico 2244-8799

Procedimiento para el Arbitraje

ENTRE LENGUAS

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

Número 19 (Especial)

Enero 2016 - Diciembre 2018

ISSN Electrónico 2244-8799

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



UNIVERSIDAD
DE LOS ANDES

CDCHTA

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



CDCHTA
ULA

Objetivos Generales:

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

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

Objetivos Específicos:

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

Funciones:

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

Estructura:

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

Programas:

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

www2.ula.ve/cdcht

E-mail: cdcht@ula.ve

Telf: 0274-2402785/2402686

Alejandro Gutiérrez
Coordinador General

ENTRE LENGUAS

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

Número 19 (Especial)

Enero 2016 - Diciembre 2018

ISSN Electrónico 2244-8799

ESTA VERSIÓN DIGITAL DE LA REVISTA **ENTRE LENGUAS**, SE REALIZÓ CUMPLIENDO CON LOS CRITERIOS Y LINEAMIENTOS ESTABLECIDOS PARA LA EDICIÓN ELECTRÓNICA EN EL **AÑO 2016-2018** . PUBLICADA EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL SABERULA UNIVERSIDAD DE LOS ANDES – VENEZUELA.

www.saber.ula.ve

info@saber.ula.ve