

## Consideraciones teóricas para la formación continua a distancia de profesores de lenguas

*Laura García Landa y Dulce Ma. Gilbón Acevedo*  
CELE-UNAM

---

*La construcción colectiva de un modelo didáctico acorde a un contexto específico requiere de la búsqueda de consensos al menos en cuatro niveles de análisis: epistemológico, teórico, metodológico e instrumental. En este trabajo sólo se incluyen algunos aspectos teóricos en el marco del proyecto “Lingüística aplicada a distancia: formación continua para profesores de lenguas” y que consiste en el desarrollo de un modelo para ese programa<sup>1</sup>. De los aspectos teóricos discutidos por el equipo de profesoras/investigadoras del CELE que participan en el proyecto, las autoras identifican tres áreas de incidencia en la construcción de su modelo: formación docente, lingüística aplicada y educación a distancia, así como dos valores que lo subyacen: la construcción del conocimiento y la interactividad.*

---

*The collective construction of a pedagogical model related to a specific context demands basic agreement in epistemological, theoretical, methodological and instrumental levels. The authors identify three important areas in the construction of such a model: teacher development, applied linguistics and distance education. In this paper, some theoretical remarks in these areas and two underlying values, knowledge construction and interactivity, are included within the framework of the project “Applied linguistics at a distance: continuing development for language teachers”, which is supported by the National Autonomous University of Mexico.*

---

Fecha de recepción del manuscrito: Enero de 2001

<sup>1</sup> Proyecto financiado por el Programa de Apoyo a Proyectos Institucionales para el Mejoramiento de la Enseñanza, PAPIME 1999-2000, Universidad Nacional Autónoma de México.

*Laura García Landa, Dulce Ma. Gilbón Acevedo*, Maestras en Lingüística Aplicada, CELE-UNAM. Ciudad Universitaria, Circuito interior, Delegación Coyoacán, C.P. 04510. *email*: gilbon@servidor.unam.mx

## 1. El proyecto “Lingüística aplicada a distancia: formación continua para profesores de lenguas”

Desde 1980, el CELE ha participado en la formación inicial de más de 800 profesores, así como en el desarrollo académico de 153 profesores que cursaron la Maestría en Lingüística Aplicada, 59 de los cuales han obtenido el grado. A partir de este año también ofrece el programa de Doctorado en Lingüística en el que participan además del CELE, la Facultad de Filosofía y Letras y el Instituto de Investigaciones Filológicas.

A partir de una investigación preliminar (Gilbón, 1998) siete formadoras de profesoras/es del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la UNAM y una tesista de la Maestría en Lingüística Aplicada identificaron la necesidad de crear un programa a distancia para los profesores de lenguas del país. Gilbón resaltaba la importancia de la actualización de los formadores en educación a distancia y en el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, así como la necesidad de realizar investigación paralela al proceso de diseño e implementación de un programa de esta naturaleza, con el fin de que la información recabada fundamentara las decisiones.

Por lo tanto, el equipo elaboró un proyecto a tres años para el Programa PAPIME y en abril de 2000 obtuvo financiamiento. El proyecto “Lingüística aplicada a distancia: formación continua para profesores de lenguas” surge con el fin de dar respuesta a la demanda de programas para el desarrollo profesional de estos docentes mediante la modalidad a distancia, la cual se adapta mejor a las necesidades individuales de los profesores de la Universidad Nacional Autónoma de México y del país pues les da la posibilidad de aprender en sus lugares de origen.

En este proyecto participan varias dependencias de la UNAM (Escuela Nacional de Estudios Profesionales: Acatlán y Aragón, Facultad de Estudios Superiores: Cuautitlán y Zaragoza, Escuela Nacional Preparatoria 1, Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED) y el Centro Universitario de Investigaciones Bibliográficas (CUIB) así como la Universidad Americana de Acapulco. Se ha integrado un equipo interinstitucional y multidisciplinario: lingüistas aplicados, diseñadores de cursos, diseñador gráfico, ingeniero en cómputo, bibliotecóloga y profesores de lenguas que fungirán como asesores locales. La conformación de este equipo interinstitucional e interdisciplinario permitió planear el proceso considerando sus diferentes facetas y permitirá observar el desarrollo de los distintos componentes.

El objetivo del proyecto “Lingüística aplicada a distancia: formación continua para profesores de lenguas” es el desarrollo de un modelo didáctico para la formación continua de los profesores de lenguas de los niveles de bachillerato, licenciatura y posgrado en el área de la lingüística aplicada, mediante el diseño e implementación de varios cursos a través de una alternativa de educativa a distancia. Las diseñadoras de los cursos, tutoras, asesoras/es locales y profesoras/es/aprendientes actualizarán sus conocimientos teóricos y metodológicos, al mismo tiempo que experimentarán el uso de la tecnología educativa para lograr aprendizaje, desarrollo de habilidades y producción de conoci-

mientos en forma colaborativa, pero a la vez independiente, de acuerdo a sus propios intereses y necesidades y con repercusión en su práctica docente.

Ahora bien, para desarrollar un modelo didáctico específico para nuestro contexto educativo y aprovechar al máximo las posibilidades que ofrecen los nuevos medios, este proyecto contempla:

- La actualización de los profesores de la UNAM, tanto emisores como receptores de los cursos en sus diferentes papeles: diseñadores, tutores, asesores locales, aprendientes.
- El desarrollo del modelo didáctico
- El diseño de los programas de los módulos y de materiales impresos, la publicación electrónica de los módulos y la producción de un video y un cassette complementario para dos cursos, así como el estudio piloto de los mismos.

El proyecto plantea también la generación de una comunidad telemática de aprendizaje para los profesores de lenguas para que los participantes avancen en su formación académica de una manera independiente y colaborativa. Por lo tanto, se espera que la reflexión sobre su práctica docente adquiera nuevas dimensiones a la luz de los postulados teóricos revisados en sus cursos. Las actividades previstas están orientadas a la aplicación de esos postulados a las diversas tareas docentes y la formulación de propuestas que mejoren el proceso de enseñanza/aprendizaje. Además, la conformación de una comunidad telemática de aprendizaje para los profesores de lenguas mediante el uso de diversas tecnologías propiciará la identificación y el replanteamiento de prácticas docentes poco efectivas.

El programa producto de este proyecto constará de un módulo introductorio a la educación a distancia y a la lingüística aplicada y cinco módulos en el área de la lingüística aplicada. Se espera que el profesor/aprendiente al experimentar nuevas formas de acceder al conocimiento, las extrapole a su propia práctica docente, con el consecuente beneficio para los estudiantes de bachillerato, licenciatura y posgrado que estudian alguna lengua.

De mayo de 2000 a esta fecha, el grupo ha tenido que confrontar la literatura revisada con su propia experiencia docente para construir un marco teórico compartido y acorde con el contexto educativo mexicano. Así, el equipo ha identificado algunos aspectos teóricos para la construcción del modelo y dos valores subyacentes: la construcción del conocimiento y la interacción.

Paralelamente se diseñó el módulo introductorio y se publicó la versión piloto de la guía didáctica en forma impresa y electrónica, junto con un cassette complementario y se diseñaron varios instrumentos para el estudio piloto que se llevó a cabo de octubre a noviembre de 2000. Cabe aclarar, que las participantes en el proyecto tienen experiencia en el diseño de cursos de lenguas, de formación de profesores y de lingüistas aplicados y se cuenta con datos respecto a la población meta producto de investigaciones realizadas: Gilbón y Gómez 1996 y Gilbón 1998.

## 2. Consideraciones teóricas para un modelo didáctico

Para diseñar un modelo didáctico de manera colectiva era menester dilucidar primero lo que el grupo concebía como modelo didáctico. Se partió de un planteamiento previo (Gilbón y Lusnia 2000), sin embargo, al hacer un ejercicio de representación gráfica de nuestra concepción de modelo, descubrimos distintas interpretaciones e identificación de componentes, por ejemplo, visualización del modelo como pasos a seguir en el proceso de diseño, como la identificación e interrelación de conceptos teóricos involucrados y como una jerarquización de los componentes. Tal diversidad de percepciones se explica porque un modelo didáctico resulta ser siempre una aproximación simbólica, incompleta e interpretativa del proceso enseñanza/aprendizaje para un contexto específico, dicha aproximación parte de principios fundamentales que conforman la base de su representatividad. Después de todo, una representación es una forma de ver las cosas y de organizarlas de alguna manera para intentar aclarar y comprender un fenómeno, en este caso el de la educación a distancia para la formación continua de profesores de lenguas. Por ello es importante tener en cuenta que un modelo puede ser analizado en distintos niveles: epistemológico, teórico, metodológico e instrumental u operativo. En el plano epistemológico, el equipo concibe el conocimiento como una construcción social a la cual se llega mediante una interacción eficaz de los participantes en el proceso y acepta como válidas las teorías que explican la adquisición del conocimiento de manera constructiva. Se espera derivar metodologías acordes a esos postulados teóricos, para por último, en el nivel instrumental u operativo, elegir los medios y materiales más adecuados. Tener en cuenta los niveles mencionados es imprescindible para el desarrollo de un modelo didáctico con coherencia interna pero sin caer en determinismos absolutos.

La construcción del modelo está en manos de todas las participantes y no se pretende que culmine en un modelo estático e invariable, sino flexible y que de cuenta de la percepción de un grupo de profesoras/investigadoras, respecto a su propia experiencia docente, el perfil del docente de lenguas basado en competencias y los postulados teóricos de distintas áreas que convergen y se entrelazan. El equipo actualmente discute los conceptos relacionados con el constructivismo y sus implicaciones para el modelo. Acordes con este postulado, cada miembro del equipo y el equipo en su conjunto continuará precisando dichos conceptos a medida que avance el proyecto.

En este trabajo, las autoras presentan algunas consideraciones teóricas respecto a tres áreas básicas para el modelo que nos ocupa: formación docente, lingüística aplicada y educación a distancia, las tres interrelacionadas con la enseñanza/aprendizaje de lenguas.

La identificación de coincidencias entre las áreas mencionadas y su relación con otras aún no revisadas por el equipo como currículum, comunicación y tecnología educativa, nos llevará al siguiente paso, sus implicaciones para el diseño del programa y de los materiales, es decir para los niveles metodológico e instrumental.

## 2.1 Lingüística aplicada

La lingüística aplicada enfrenta un problema en cuanto a su definición y campo de acción. Para dar una idea de esta problemática mencionaremos las definiciones de dos connotados autores:

Peter Strevens, en Davies (1999) la concibe como un punto de encuentro entre lingüística, psicología, investigación educativa, tecnología educativa y otras fuentes potenciales de conocimiento (*illumination*) (1975:154). Brumfit a su vez elabora una definición de trabajo: la investigación teórica y empírica de problemas del mundo real en los que la lengua es un asunto central (1997b:93). Ambas definiciones son complementarias puesto que efectivamente la lingüística aplicada tiene numerosos puntos de contacto con otras disciplinas cuando su objeto de conocimiento es el lenguaje o la lengua y la investigación teórica y empírica es su columna vertebral.

En cambio, para Alan Davies (1999) la lingüística aplicada es una disciplina teorizante, es decir, se basa en teorías de disciplinas relacionadas, las cuales le sirven para explorar los numerosos objetos de estudio de los que se ocupan los lingüistas aplicados. Los productos de estas indagaciones nutren a su vez a la teoría. En este sentido surgen dos preguntas: si las otras disciplinas conocen y aprovechan las aportaciones teóricas de la lingüística aplicada y si la lingüística aplicada ha alcanzado suficiente madurez como disciplina para generar su propia teoría. Si esto es así, dejaría de basarse en teorías de otras disciplinas como afirma Davies.

A grandes rasgos podemos decir que la lingüística aplicada se distingue por su carácter interdisciplinar que le ha permitido utilizar distintos abordajes y metodologías para el estudio de los numerosos problemas que se derivan del uso de las lenguas en los múltiples contextos en los que se origina.

En cuanto a su campo de acción, las lingüistas mexicanas Barriga y Parodi (1998) la consideran un apartado más del campo de la lingüística, equivalente a la enseñanza de lenguas. Desde otra perspectiva, autores como William Grabe y Robert Kaplan (1991:296) visualizan a la lingüística aplicada conformada por varias subáreas: la traducción, la interpretación, la evaluación lingüística, los estándares de la lengua, la patología del lenguaje, el uso de lenguajes profesionales, la lingüística forense y la enseñanza de lenguas. Consideramos esta visión más amplia y acorde con el desarrollo actual del campo pues por ejemplo, para la Asociación Internacional de Lingüística Aplicada (AILA) la investigación de los lingüistas aplicados presentada en su Congreso de 1999 se ubicó en treinta cinco temas. Sin embargo, es importante hacer notar que no son los temas en sí los que caracterizarían a la lingüística aplicada, sino su interés por identificar y caracterizar usos y prácticas que a su vez conduzcan a desarrollar modelos teóricos que ayuden a explicar problemas relacionados con la lengua en sus diferentes ámbitos de acción. La enseñanza de lenguas por su parte utiliza técnicas y metodologías derivadas de la investigación que se realiza en el área de la lingüística aplicada.

Por lo tanto, dado que nuestra población meta son los profesores de lenguas y el objeto de estudio para mejorar su práctica docente es la investigación del proceso de

enseñanza/aprendizaje de lenguas, la lingüística aplicada es el área que más puede aportar para su formación.

## 2.2 *Formación docente*

La formación docente es una dimensión holística, constructiva e interactiva a la luz de nuestra experiencia.

El proceso de formación en el proyecto mencionado se refiere tanto a las formadoras en un programa a distancia como a los docentes de lenguas a quienes se dirige. Para elaborar una concepción de formación que unifique, en lo posible, la visión de las diseñadoras del programa es preciso analizar los señalamientos que varios autores han hecho respecto a la formación.

Concordamos con R. Díaz y F. Vásquez que “la formación docente es un proceso permanente, dinámico, integrado y multidimensional, en el que convergen, entre otros elementos, la disciplina y sus aspectos teóricos, metodológicos, epistemológicos, didácticos, psicológicos, sociales, filosóficos e históricos, para lograr la profesionalización de la docencia.” (1994:223). Pero disentimos al mismo tiempo, porque pensamos que además de los elementos mencionados es indispensable la integración de los actores en el proceso.

Al respecto, es importante señalar las propuestas de Yurén (2000) acerca de los componentes del proceso formativo y de Díaz y Hernández (1998) con referencia a los planos del proceso de formación. Yurén sostiene que un proceso formativo comprende básicamente dos componentes: el pragmático (actividad que transforma la realidad según un fin predeterminado) y la recuperación de la experiencia, que el sujeto realiza a partir de la autocritica y la autoevaluación. Al igual que esta autora, consideramos que es necesario que un modelo para formar profesores incluya actividades que permitan transformar la realidad a partir de la autocritica y la autoevaluación de su propia-experiencia docente. También asumimos que para la transformación se requiere de una comunicación eficiente entre los diferentes actores en el proceso educativo a distancia.

Por otro lado, Díaz B. y Hernández R. proponen los planos conceptual, reflexivo y práctico orientados a generar un conocimiento didáctico integrador y a elaborar propuestas abordables y adecuadas a un contexto educativo en particular. Dentro del primer plano establecen la identificación y discusión de conceptos clave en las tendencias educativas actuales proceso que llevará al profesor a tomar aquellos que fundamenten su labor. Una vez en la práctica, el profesor reflexionará sobre diferentes aspectos de su actividad docente (práctico-metodológico, fines de la educación, validez de los contenidos) e implementará prácticas alternativas innovadoras para así intervenir de manera directa sobre los procesos educativos. Los planos son claros y coherentes, la dificultad radica en que los programas y materiales efectivamente ayuden a los profesores a transitar entre ellos.

En los modelos mencionados no se contempla la investigación como un componente de la formación docente. Existen razones institucionales, políticas y sociales que limitan al

profesor para la investigación de su práctica docente. Gran parte del profesorado de asignatura no cuenta con la preparación metodológica necesaria ni con tiempo específico para esta labor. Pese a lo anterior, es necesario romper con el círculo vicioso que se ha creado: dificultad para realizar investigación por falta de las condiciones necesarias para llevarla a cabo, lo cual conduce a menosprecio de la actividad docente por carecer de investigación que la fundamente.

La formación del profesor es un proceso continuo de autoformación donde convergen su historia propia y la de la institución, cada una con sus experiencias, adquisiciones previas y expectativas. La labor del formador es promover la subjetivación del profesor en formación con el objeto de que éste recupere su experiencia y logre los aprendizajes esperados. Esto demanda una metodología inclusiva, basada en las necesidades y problemática de los profesores-alumnos y sus contextos educativos y dirigida hacia un proceso de aprendizaje autónomo donde el profesor indaga, reflexiona y experimenta para dar solución a sus problemas reales, entre ellos la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en su práctica docente.

Sin embargo, en la práctica parece que las cosas no siempre resultan como se planean. En un artículo publicado por la Asociación de Maestros Educadores Holanda (Verlon), los autores ponen de relieve la redefinición de los conceptos de enseñanza y aprendizaje en el uso de nuevas tecnologías y el papel crucial del educador en el diseño de ambientes auténticos de aprendizaje que den cuenta de la transformación de este concepto. Algunos de los problemas que puntualizan en la implementación didáctica mediada por nuevas tecnologías son:

- a) Las nuevas prácticas educativas no parecen cubrir las expectativas de los alumnos. Existe una tendencia marcada, en los productos de los alumnos, hacia una enseñanza tradicional.
- b) Prominencia de la intuición sobre la práctica dentro del componente metodológico. (Carencia de una mejor integración entre el objeto y la forma de abordarlo)
- c) Búsqueda permanente del papel del docente (parece que el concepto de guía no ha sido todavía muy bien definido)
- d) Los alumnos subestiman su desempeño académico y sobrestiman el del uso de nuevas tecnologías en contraposición con los objetivos del maestro.
- e) Existen pocos enfoques multidisciplinarios. (Falta de infraestructura)
- f) Poco énfasis en los resultados de la evaluación de los aprendizajes

(Adaptado de Joke Voogt & Linda Odenthal 2000:70)

Los problemas encontrados en Holanda apoyan la necesidad de formar profesores de lenguas, lingüistas aplicados y formadores de profesores y lingüistas capacitados para

der dar respuesta a los problemas que enfrentan día con día los docentes de disciplinas diversas en todo el mundo. Es preciso buscar soluciones conjuntas para el contexto de los profesores de lenguas y de los lingüistas aplicados ante el uso de las nuevas tecnologías en la educación y los cambios paradigmáticos que han traído consigo.

### **2.3 Educación a distancia**

Si revisamos la literatura sobre educación a distancia, nos encontraremos con modelos que parten de supuestos epistemológicos, teóricos o metodológicos e instrumentales que encajan en la propuesta del constructivismo, la cual promueve la presencia de una estructura pedagógica, enfatiza el estudio independiente así como el aprendizaje colaborativo, involucra avances científicos, tecnológicos del campo disciplinario y educativo y ajusta lo anterior a la realidad de las instituciones (Piña 1994, Chan y Villaseñor 1999, Fainholc 1999). Sin embargo, también podemos encontrar que tareas de corte asociacionista vienen bien al aprendizaje de conceptos simples (Bartolomé 1999).

Por otra parte, en su extenso volumen sobre educación a distancia García Aretio (1996) da ejemplos de tres modelos de elaboración de material didáctico para la educación a distancia: el modelo teórico, el modelo basado en la investigación y el modelo empírico. Estos modelos toman diferentes puntos de partida para el diseño y reflejan diversas concepciones de la educación a distancia de hace más de una década (1988). El modelo teórico parte de teorías psicopedagógicas como la andragogía (educación del adulto), de las teorías neoconductistas, psicología cognitiva y el enfoque humanístico (Burge & Knibb en Aretio 1988). En el modelo que este autor presenta basado en la investigación (Sharifah Alwiah Alsagoff en Aretio 1988) parte del supuesto de que el aprendizaje es autónomo y que se logra mejor a través de “módulos autoinstructivos”. Cabe señalar que dentro de este modelo no se menciona el carácter interactivo del aprendizaje. El modelo teórico empírico muestra el resultado de la experiencia de Michael Lambert en su labor como miembro del Consejo Nacional de Estudio en Casa en Washington (1988), que consistió en analizar la experiencia docente, la cual es, sin duda, una fuente valiosa de reflexión y construcción del conocimiento.

Diez años después, vemos que Fainholc (1999) percibe de manera similar el proceso de aprendizaje en la educación continua dentro del contexto de la educación a distancia. La educación a distancia surge del conocimiento en la acción (a través de la interacción y reflexión crítica), a fin de formalizar teorías de fines prácticos que se desarrollan a través de la reflexión y crítica sobre los medios, de donde también brotan otros discursos desde la práctica; es decir, la reflexión sobre la acción. Esta misma da lugar a la racionalidad imaginativa donde lo ético/político, la práctica reflexiva y la realización autónoma y libre de la persona y de los grupos guían las acciones. Fainholc concede decididamente un valor fundamental a la interactividad en el proceso de aprendizaje, sin descartar la presencia de factores abordados por los autores arriba mencionados. El valor del modelo experimental ha sido retomado por Bartolomé (1999) en su libro *Nuevas Tecnologías en*

*el Aula*, donde destaca la importancia de la experimentación, antes que la modelización de la enseñanza.

Así, vemos que la educación a distancia revaloriza contextos, medios y caminos para aprender a construir el saber y está imbuida de un carácter democrático, humanista y andragógico que concede peso al proceso de la mediación pedagógica para dar apoyo al estudio independiente del estudiante adulto.

La educación a distancia hace posible la expansión de la educación a través del aula virtual que, según Porter (1997), debe crear un ambiente efectivo de aprendizaje a través de proveer herramientas para los maestros/alumnos en un ámbito instrumental, responder al interés y expectativas del aprendiente, proveer interacción entre alumnos/maestros y tutores a través de varios medios, crear un espacio para la experimentación y la aplicación, evaluar la realización de tareas y ofrecer una atmósfera acorde con el nivel, edad, cultura, de los participantes. La educación en esta modalidad puede ser accesible a un mayor número de personas en un tiempo relativamente corto. Claro que esto dependerá de los medios con que se cuente en las instituciones participantes, de la disposición de las autoridades y de los maestros a la innovación y de los intereses particulares de ambos en la solución de problemas específicos de su campo profesional.

La revalorización de los medios se refiere a la disgregación de éstos de su sola eficacia tecnológica para enfatizar su finalidad pedagógica. En otras palabras, es necesario que los fines justifiquen los medios y así evitar encuentros desagradables de ineficiencia de programas que utilizan las nuevas tecnologías y otros medios pero son incapaces de motivar, guiar, interactuar con los alumnos para construir el conocimiento.

Las teorías de aprendizaje en este proyecto no corresponden a ideas fijas que constituyan un molde cómodo al que se ciñan la metodología y las técnicas de enseñanza dentro de los módulos del programa, sino más bien a parámetros que guíen nuestras decisiones acerca de cómo enseñar de una manera más heterogénea. Estos parámetros teóricos están vinculados a nuestras convicciones prácticas y teóricas producto de nuestra experiencia pero también fundamentados en la reflexión sobre las fallas de los cursos que se implementen. Por esto el componente de experimentación será una parte esencial de nuestro modelo.

Paralelamente a la revisión de los postulados teóricos que dan fundamento a la educación a distancia, hemos revisado páginas de cursos para ver la manera en que se han diseñado los cursos, unidades y actividades y hemos leído bibliografía sobre cómo elaborar guías didácticas y materiales. La experiencia en muchos casos nos ha hecho pensar en la importancia de asimilar claramente los conceptos teóricos para concretizar las propuestas en actividades coherentes con nuestra concepción de enseñanza/aprendizaje.

Con base en estas consideraciones, el proceso de construcción del modelo intenta ser teórico, experimental y empírico. Creemos que la interacción entre percepciones distintas del mismo evento educativo enriquecen su interpretación, aclaran su comprensión o generan más preguntas, lo que resulta un proceso de aprendizaje continuo.

### 3. Valores importantes dentro del modelo

El valor se concibe como “aquella cualidad de carácter moral, inmaterial, relativa a la persona, a su ideología, a su cultura; o bien, una idea que norma juicios (de valor) encaminada a orientar la actividad desde un punto de vista ético.” (Beristain 1985, 491).

De los distintos conceptos teóricos discutidos a la fecha, destacan hasta ahora dos que consideramos podrían constituirse en valores subyacentes al modelo: la construcción del conocimiento y la interacción/comunicación.

#### 3.1 Construcción del conocimiento

Dentro del proyecto hay una tendencia marcada a considerar al conocimiento como acciones que son producto de la interpretación, discusión y toma de decisiones de una situación con respecto a un contexto. Luego entonces, consideramos que el conocimiento es una construcción social a la cual se llega mediante la interacción eficaz de los participantes en el proceso educativo.

Por ello, nuestras concepciones con respecto a las teorías de aprendizaje, la educación a distancia y las tecnologías educativas han sido analizadas, esquematizadas y evaluadas de manera amplia para tomar aquello que a nuestro juicio sea pertinente para el modelo didáctico en cuestión.

Hasta el momento, se han considerado conceptos de las teorías cognitivas de aprendizaje que creemos corresponden a las estrategias cognitivas que queremos desarrollar en nuestro programa para el procesamiento de la información: activación de esquemas, lectura interactiva, reflexión, crítica, autonomía y comunicación entre otros. Pensamos que esta postura ve al sujeto como alguien que tiene injerencia en sus acciones ya que posee la capacidad de buscar, procesar y reelaborar la información de manera activa y que también tiene en cuenta las necesidades e inquietudes de los aprendientes en sus contextos diversos.

#### 3.2 Interacción

Dentro de los ejes de la educación a distancia el que más ha llamado nuestra atención es el de la interacción eficiente del maestro/alumno con los medios, con otros participantes y con el tutor. En muchos cursos mediados por las tecnologías de avanzada se ha hablado del aislamiento de los participantes, de la apatía de los tutores y de la ausencia de principios pedagógicos/andragógicos en el diseño de cursos en línea. Al igual que Fainholc creemos que esto se debe a la escasez de diseñadores de cursos con formación pedagógica y a una crisis de la dinámica interactiva tradicional donde los medios ya no son simples transmisores del conocimiento, sino medios “que estimulan la construcción interactiva, autónoma y compartida de conocimiento” Fainholc (1999, p.34). La pregunta es si estamos preparados para utilizar adecuadamente estos medios .

Coincidimos con Gramsci, en Fainholc (1999), en que para lograr la comunicación es necesario romper con el poder y el control de la información y de los procesos de comunicación y dar a estos un carácter más hegemónico donde un grupo de individuos ejerzan la dirección intelectual y moral de la sociedad alrededor de un proyecto nuevo de alianzas sociohistóricas que rompería con la noción del poder vertical o no negociable.

Según este principio el nuevo paradigma de la educación a distancia está vinculado a:

- a) la pedagogía de los derechos humanos y del respeto por la autonomía del otro en una convivencia ético-solidaria
- b) la apropiación de recursos tecnológicos a escala humana
- c) la orientación formativa para la resignificación de la incertidumbre;
- d) la concientización para “navegar” críticamente, rescatando información útil para la resolución de problemas globales;
- e) una mediación/negociación especial en la comunicación de cuarta y quinta generación de la educación a distancia
- f) ética sobre el uso de la información

En resumen, se trata de lograr una interacción fluida, eficaz y significativa entre los participantes del proceso educativo a distancia, cimentada en la propiedad individual de intercambio con el entorno y la capacidad de reflexionar y reconstruir el concepto de ese entorno y actuar sobre él.

Las consideraciones teóricas señaladas en este trabajo permiten avanzar en la construcción del modelo al orientar las decisiones que el equipo tome en cuanto a los aspectos metodológicos más adecuados y la elección de medios, auxiliares y materiales didácticos. Pero también nos hace reflexionar acerca de aspectos operativos de esta modalidad educativa como las maneras más eficientes de generar aprendizaje, compartir saberes, externar dudas en un ambiente colaborativo y a la vez independiente en una cultura tan arraigada a lo tradicional y tan sumida en la pobreza. La formación de profesores de lenguas se enfrenta al reto indudable de buscar el desarrollo de una infraestructura más sólida en poblaciones donde esta modalidad educativa no resulta una respuesta viable por el momento.

¿De qué manera podremos convencer a los profesores de lenguas que su actualización en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación será un paso fundamental para su formación en las próximas décadas?

Creemos que este proyecto para la formación de profesores de lenguas a distancia y la creación de un modelo didáctico sólidamente fundamentado en la experiencia docente, en la teoría y en la experimentación puede comenzar con este proceso.

## Referencias

- BARTOLOMÉ, A. R. (1999) *Nuevas tecnologías en el aula. Guía de supervivencia*. Materiales para la innovación educativa 13. Barcelona: Institut de Ciències del'Educació.

- BARRIGAR, y PARODI, C. (1998) *La lingüística en México 1980-1996*. El Colegio de México. Universidad de California.
- BERISTAIN, H. (1985) *Diccionario de retórica y poética*. México: Porrúa.
- BRUMFIT, C. (1997b) "How applied linguistics is the same as any other science". *International Journal of Applied Linguistics*, 7(1): 86-94.
- CHAN, MA. E. Y VILLASEÑOR, T. (1999) "Guía para la elaboración del paquete de materiales didácticos orientados al aprendizaje independiente". En Ávila, P. (eds.) *Estudio independiente*. México: Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa. 259-283.
- DAVIES, A. (1999) *An Introduction to Applied Linguistics. From Practice to Theory*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- DÍAZ B. A., F. y HERNÁNDEZ R.G. (1998) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Me Graw-Hill.
- DÍAZ DE GUZMÁN, R. y VÁSQUEZ F. (1994), en Chehaybar, E. y O. Eusse (comps.) *Formación del docente universitario*. Memorias. México: CISE-UNAM.
- FAINHOLCB. (1999) *La interacción en la educación a distancia*. Buenos Aires: Paidós.
- GARCÍA ARETIO, L. (1996) *La educación a distancia y la WPED*. "Estudios de educación a distancia 1211. U.E.D. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- GILBÓN A., D.M. (1998) *Bases teóricas y empíricas para la creación de posgrados en lingüística aplicada a distancia*. Tesis de Maestría en Lingüística Aplicada, México: CELE-UNAM.
- GILBÓN A., D.M. y GÓMEZ MA.E. (1996) "Desarrollo de los centros de lenguas extranjeras en las instituciones de educación superior de México una primera aproximación a su estudio". *Revista de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, ANUIES* Vol. XXV(3), Número 99, 37-68.
- GILBÓN, D.M. y LUSNIA, K. (2000) "La construcción de un modelo para educación a distancia". *Estudios de Lingüística Aplicada*, Año 17, Num. 30-31, 159-172.
- GRABE, W. y KAPLAN R. (1991) *Introduction to Applied Linguistics*. Second Language Professional Library.
- PIÑA, I. y ESPINOSA A. (1994) "Implicaciones del modelo pedagógico en el diseño de materiales educativos en los sistemas abiertos y a distancia". *Memorias del Congreso SUA*. Escuela Nacional de Enfermería. México: SUA-UNAM.
- PORTER, LYNNETTE R. (1997) *Creating the Virtual Classroom. Distance Learning with the Internet*. New York: Wiley Computer Publishing.
- POZO, J.I. (1996) *Teorías cognitivas del aprendizaje*. (4 ed.) Madrid: Morata.
- STREVVENS, P. (1975) "Second language learning". En Einar Haugen y Morton Bloomfield (eds.) *Language as a Human Problem*. Gullford: Lutterwood Press, 151-162.
- VOOGTJ. y ODENHAL, L. (2000) "Educating for the Future". En Willems, G.M., Jos J. H. Stakenburg, y W. Veugelers (eds.) *Trends in Teacher Education*. VELON (Asociación de Profesores Educadores en los Países Bajos). Leuven-Apeldoorn: Garant.
- YURÉN CAMARENA, MA. T. (2000) *Formación y puesta a distancia. Su dimensión ética*. México: Paidós Educador.