

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente

Reconocimiento de validez oficial de estudios de nivel superior según acuerdo secretarial 15018, publicado en el Diario Oficial de la Federación del 29 de noviembre de 1976.

Departamento de Psicología, Educación y Salud Maestría en Educación y Gestión del Conocimiento



Gestión de conocimiento para acelerar el aprendizaje de segundo idioma en adultos.

TRABAJO RECEPCIONAL que para obtener el **GRADO** de
MAESTRO EN EDUCACIÓN Y GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO

Presenta: **SHAYNE MITCHELL SCHOLL**

Asesora **LORENA HERRERO SERMENT**

Tlaquepaque, Jalisco. 26 de junio de 2020.

<u>INTRODUCCIÓN</u>	2
<u>CAPÍTULO 1 LA BRECHA ENTRE LAS PROMESAS Y EXPECTATIVAS DEL MERCADO RESPECTO AL APRENDIZAJE DE SEGUNDO IDIOMA DE ADULTOS Y SUS RESULTADOS</u>	4
<u>1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</u>	4
<u>1.2 MARCO CONTEXTUAL</u>	10
<u>CAPÍTULO 2 PROPUESTA METODOLÓGICA</u>	12
<u>2.1 LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO</u>	12
<u>2.1.1 ¿Qué es la gestión del conocimiento?</u>	12
<u>2.1.2 ¿Para qué es la gestión de conocimiento?</u>	13
<u>2.1.3 ¿Dónde se ocurre la gestión de conocimiento?</u>	15
<u>2.1.4 ¿Cómo se ocurre la gestión de conocimiento?</u>	15
<u>2.2 PLAN DE TRABAJO</u>	17
<u>2.2.1 Plan de conformación de una comunidad de práctica</u>	17
<u>2.2.2 Plan de mapeo</u>	18
<u>2.2.3 Combinación del conocimiento</u>	19
<u>2.2.4 Uso del conocimiento</u>	20
<u>2.2.5 Difusión, almacenamiento y acceso al conocimiento</u>	20
<u>2.3 MÉTODOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS</u>	20
<u>CAPÍTULO 3 DESARROLLO DEL PROCESO</u>	23
<u>3.1 RESULTADOS DE LAS FASES PLANEADAS</u>	23
<u>3.1.1 Construcción de una comunidad de práctica</u>	23
<u>3.1.2 Mapear con mapas</u>	26
<u>3.1.3 Qué se hizo con el conocimiento adquirido</u>	39
<u>3.1.4 Implementar para aprender</u>	42
<u>3.2 CONOCIMIENTO ESTRUCTURAL</u>	51
<u>3.2.1 Taller de reconocimiento del idioma nativo</u>	51
<u>3.2.2 Mapa de bloques básicos del idioma</u>	64
<u>CONCLUSIONES</u>	67
<u>REFERENCIAS</u>	70
<u>ANEXO 1 – ENTREVISTAS CON MAESTROS</u>	72

Introducción

En este documento se articula los procesos y resultados de un proyecto, dedicado a la aceleración de aprendizaje de segundo idioma en adultos, y encaminado por una estrategia de gestión de conocimiento en una universidad en Guadalajara, Jalisco. La gestión de conocimiento es una práctica que genera nuevo conocimiento con el aporte de una diversidad de perspectivas, experiencia y capacidades por parte de individuos unidos por una visión compartida. El proyecto presentado en el reporte que sigue, a que se aplicaba esta estrategia de gestión de conocimiento, requería aprendizaje nuevo para realizar cada paso del proceso.

El punto de partida era la necesidad de desarrollar un instrumento para probar una hipótesis derivado de entrevistas entre maestros y alumnos de niveles principiantes del idioma inglés combinado con las observaciones y experiencia propia en la docencia. La investigación preliminar concluyó que entre las muchas barreras que afectaban los aprendices adultos de un segundo idioma, un factor importante era que tenían poco conocimiento explícito de su lengua materna. De esta observación se derivó la hipótesis que la falta de ese conocimiento explícito les impedía adquirir un conocimiento explícito del segundo idioma.

La única evidencia que podría comprobar la hipótesis sería por datos extraídos de un estudio controlado que muestre una aceleración de aprendizaje entre aprendices expuestos a un reconocimiento de aspectos explícitos del idioma nativo. Mapear cómo llevar a cabo tal estudio requería un conjunto de conocimiento relacionado al tema, igual que el diseño de los instrumentos para generar los datos necesarios.

El base del proyecto se fundía por el planteamiento de los siguientes tres cuestiones:

¿Podría un programa que presentara, o volviera a familiarizar, a los adultos con la gramática básica de su lengua materna servir para armarlos con una herramienta útil para ayudarlos a aprender un segundo idioma?

Si hubiera alguna indicación o posibilidad de que pudiera, ¿cómo sería construida y llevada a cabo?

¿Cómo podría estar claro si la estrategia fue o no efectiva?

Su realización dependía de la clarificación de varias cuestiones: ¿Cuáles criterios se deben incluir?, ¿Cuáles se puede incluir, realísticamente?, ¿Cuánto tiempo se necesita para cumplir?, ¿Dónde se puede presentar y ponerse a la prueba?, ¿Dónde se puede encontrar aprendices dispuestos a participar?, ¿Cuál perfil de aprendiz se busca?, ¿Cuál sería el objetivo que definiera el éxito del taller?, ¿Cómo se podría mantener el interés en los aprendices con temas de su propio idioma? Solo, no se podía abordar estas cuestiones adecuadamente para llevar a cabo el proyecto.

El ambiente disponible para trabajar no era tal en cual la gestión de conocimiento se ocurriera naturalmente. Para abordar estos asuntos, la propuesta requería cierta legitimidad para asegurar cooperación de colegas a quienes también se les interesaba. La maestría en gestión de conocimiento proveyó la plataforma que señalaba una cierta seguridad para el compromiso por parte de otros y que hizo posible la conceptualización, desarrollo y piloteo de un taller que ahora está listo a implementar de tal manera que se puede medir su eficacia.

Capítulo 1

La brecha entre las promesas y expectativas del mercado respecto al aprendizaje de segundo idioma de adultos y sus resultados

1.1 Planteamiento del problema: El rol de la gramática en el aprendizaje de segundo idioma en adultos

En México el mercado de aprendizaje de idiomas, principalmente del inglés, ha crecido considerablemente debido a la globalización, contribuyendo a una competitividad elevada en la fuerza laboral. Esto, entre muchos otros factores, ha generado en una gran cantidad de adultos mexicanos una sensación de urgencia y necesidad de aprender el inglés (Ramirez, 2013). Sin embargo, la adquisición de un segundo idioma como adulto presenta para el aprendiz barreras que nunca enfrentó durante el aprendizaje del idioma nativo cuando se era niño. Se podría suponer que la dificultad proviene del conflicto entre cómo se aprende y domina el idioma nativo y la manera en la que se enseña y aprende el segundo idioma extranjero (Zimny, 2014).

La lingüística Noam Chomsky introdujo hace más de 50 años la teoría de la Gramática Universal, que sostiene que estamos genéticamente “programados” desde el nacimiento con una capacidad innata para la adquisición del lenguaje, no importa el entorno (Chomsky, 1965). Es decir, nunca tuvimos que “aprenderlo” en el sentido de estudiar y conscientemente memorizar las formas y vocabulario correspondientes, y sin embargo lo usamos ágilmente. Lo utilizamos libremente para expresar un sin fin de ideas, información y emociones, sin la menor consideración hacia la mecánica involucrada para darse a entender. Se le conoce “tácitamente”, es decir, se utiliza, pero es difícil explicar sus porqués (Canals, 2003). El conocimiento tácito que se posee del propio idioma nativo se deriva de la experiencia a través de los años formativos de nuestras vidas.

Otros estudios también indican un cambio importante en la manera aprender idiomas entre niños y adultos. Eric Lenneburg, lingüística y neurólogo alemán, en 1967 planteó la hipótesis de un “periodo crítico”, durante el cual ocurre un

“desplazamiento de la función del lenguaje al hemisferio izquierdo”, y suponía que tal periodo sucede en los primeros años de la adolescencia (Krashen, 1981). Esta explicación se desarrolló más tarde por Michael T. Ullman, que en 2001 señaló que el desarrollo diferencial de la memoria procedimental (implícita) y declarativa (explícita) puede tener implicaciones para el aprendizaje a varias edades. Por ejemplo, sugiere que algunos aspectos del lenguaje, como la gramática, poseen un período crítico o sensible y pueden depender de la memoria procedimental (Finn, 2015). Otra consideración, derivada de observaciones no científicas, con relación a la disminución de la capacidad de naturalmente adquirir idiomas entre adultos se ubica en la observación cotidiana que las circunstancias, prioridades y realidades de la vida no dejan que el adulto absorbe orgánicamente los códigos y las prácticas comunicativas de un segundo idioma.

A primera vista, la evidencia parece indicar que a los adultos no llega un segundo idioma tan naturalmente como a los niños, sino a través del aprendizaje consciente de información explícita. No obstante, pintar el “aprendizaje” como desventaja contra la “adquisición” de segundo idioma conlleva una lógica curiosa respecto a los adultos y su capacidad cognitiva. Stephen Brookfield señala que el concepto, o idea, de "aprendizaje de adultos" se ha vuelto obsoleto, a favor del más abarcador "aprendizaje a lo largo de la vida (lifelong learning)", que sirve mejor como suave transición del aprendizaje infantil al aprendizaje de adultos como un proceso gradual, y nunca uniforme entre dos personas cualquiera. Sin embargo, Brookfield apunta:

Quiero examinar cuatro líneas de investigación empírica sobre el aprendizaje de adultos que, en conjunto, prometen establecer exactamente qué es lo que es distintivo de la dimensión adulta del aprendizaje permanente. Estas cuatro líneas se considerarán en términos de capacidades que parecen ser observables principalmente en estudiantes adultos: la capacidad de pensar dialécticamente, la capacidad de emplear lógica práctica, la capacidad de saber cómo sabemos lo que sabemos y la capacidad de reflexión crítica (2003).

Aunque Brookfield no refiere específicamente a los idiomas ni a ningún tema en particular, los cuatro aspectos se pueden aplicar a la forma en que el adulto aborde la gramática de tal manera que acelere la comprensión de la lógica estructural del segundo idioma y, por lo tanto, acelerar el proceso de llegar a ser exitosamente

comunicativo en ese idioma; por “exitosamente” se quiere decir “de un grado que refleja adecuadamente la capacidad de razonamiento del adulto”.

Sin embargo, respecto a la enseñanza de inglés a adultos, ha habido un desplazamiento en el mercado de lo que se llama *la estrategia estructural* (Widdowson, 1990), prevalente hace 20 años, que enfoca en dominar la gramática, hacia el favor de *la competencia comunicativa*. La estrategia estructural concentra en elaborar estructuras gramaticales con palabras y expresiones por medio de un proceso de enseñanza-aprendizaje de abajo hacia arriba, en el cual el idioma se aprende parte por parte hasta poder construir frases y articulaciones más complejas; el alumno debe practicar estructuras de gramática y léxicas hasta que las internalice. La metodología tiene sus desventajas, principalmente que es un aprendizaje memorístico que resulta poco efectivo, no solo porque no ayuda a expandir el conocimiento real, sino porque además la nueva información es más volátil y fácil de olvidar (Widdowson, 1990). Además, al aprendiz se parece teoría ajena del mundo real. Por esa razón, el enfoque en “aptitud gramática”, ha cedido a la “competencia comunicativa” como metodología prevalente (Hymes 1971, [1972, 1979]), con la idea que con el tiempo el alumno adquirirá la gramática del segundo idioma siempre y cuando participe consistentemente en prácticas comunicativas (Larson-Freeman, 2001). Este cambio ha sido positivo y necesario y ha ayudado a mantener el enfoque en el propósito de cualquier idioma, el cual es “comunicar”.

Entonces no sorprende que, con respecto a las barreras comunes entre principiantes, específicamente la aversión que muchos adultos sienten hacia el abordaje de la gramática (Bolinger, 1951; Lopez Garcia, 2004), se aúna al indicio -reflejado en las entrevistas- que muy pocos consideran la gramática como herramienta que potencie o acelere su aprendizaje o capacidad comunicativa. Sin embargo, si un adulto aprendiz principiante del segundo idioma se enfoca en prácticas comunicativas sin considerar la gramática y la información explícita del idioma ¿puede disminuir significadamente su capacidad de comunicar exitosamente en el corto y medio plazo?

Un estudio de la Universidad de Vanderbilt subraya esta cuestión, en este estudio se encontró evidencia tangible que los alumnos adultos, aunque al escuchar

contenido en idioma extranjero presentaban dificultad para organizar los elementos lingüísticos dentro un marco de comprensión implícita del audio, se beneficiaban notablemente de una presentación explícita de gramática que fuera más organizada:

“Dos grupos de estudiantes escucharon estructuras gramaticales específicas presentadas explícita e implícitamente. Los estudiantes bajo la condición de enseñanza explícita escucharon reglas y frases de ejemplo de una estructura gramatical dada, mientras que los estudiantes bajo la condición implícita de enseñanza oyeron una historia con la misma estructura gramatical incrustada en el texto de forma natural y frecuente. A pesar de que los estudiantes bajo la condición implícita escucharon veinticinco veces más ejemplos de la estructura objetivo de los estudiantes bajo la condición explícita, una comparación de las puntuaciones medias de los estudiantes bajo cada condición reveló una diferencia estadísticamente significativa, con los estudiantes en la condición de enseñanza explícita desempeñando mejor.” (Scott, 1990, pg. 784).

El estudio en sí citado aquí no comprueba que una metodología que incluye gramática es superior a otra que no. Además, el enfoque del estudio es “enseñanza”, no “cómo aprender más eficazmente”. Otra advertencia es que, aunque se trata de “implícita y explícita”, no ofrece nada relacionado al idioma nativo. Solo implica, desde fuente formal y académica, que los adultos tienen la capacidad cognitiva para utilizar la gramática a su favor en el aprendizaje de segundo idioma.

Varios estudios (Milner, 1962; Cohen & Squire, 1980; Reber & Squire, 1998, Ullman, 2001) apoyan el resultado de Scott acerca de la distinción entre la memoria procedimental y declarativa. El conocimiento implícito del idioma nativo se debe a la memoria procedimental, que apoya el aprendizaje de habilidades, de hábitos, el condicionamiento simple, el aprendizaje emocional, así como el aprendizaje perceptual, todo lo que es prevalente a lo largo de la niñez. Sin embargo, aunque la memoria declarativa se desarrolla más tarde, una característica importante del sistema de memoria declarativa es que permite aprender de forma rápida y flexible, a veces incluso sobre la base de una única presentación de estímulo, es decir, una exposición única a la información que se debe aprender (Faruji, 2012).

Otro estudio reciente que corrobora y concluye que:

“Hemos demostrado que los bilingües tardíos son capaces de procesar un aspecto sutil y estable de la gramática [idioma]2. Además, los datos sugieren que las preguntas que se han hecho acerca de las restricciones en la adquisición tardía de [idioma]2 pueden ser inadecuadas para captar la complejidad completa del procesamiento del lenguaje. Si hay restricciones en el procesamiento de [idioma]2 puede depender de la naturaleza de la estructura probada y de la metodología elegida para abordar preguntas específicas. La literatura reciente muestra una notable plasticidad en la forma en que los bilingües procesan la gramática, no sólo en el [idioma]2, sino también en el [idioma]1, lo que sugiere que algunas estructuras están más abiertas a las influencias cruzadas que otras estructuras. Pocos de los estudios que han investigado estos problemas en hablantes de [idioma]2 han examinado el rendimiento en la [idioma]1. Los que tienen, sugieren que hay cambios en el procesamiento del lenguaje nativo que pueden revelar la base de la plasticidad observada” (Rossi, et al, 2017, p. 342)

Entonces ¿en qué dirección empujan estos estudios? Entrevistas llevadas a cabo para el mapeo de este proyecto, con 14 maestros de inglés con entre 3 y 18 años de experiencia, y pláticas con aún más alumnos del primer nivel, también revelan el hecho correspondiente: que un alto porcentaje de los adultos que emprenden por primera vez el estudio de un idioma extranjero tienden a enfrentar dificultad significativa para abordar la gramática del nuevo idioma, lo que constituye un impedimento difícil de superar para convertir esa gramática en habilidad comunicativa (Larsen-Freeman, 2001). En el caso que el adulto no tenga experiencia con segundo idioma, la probabilidad que sepa automáticamente transformar conocimiento implícito de su lengua nativa en conocimiento “explícito” es muy baja. Sin embargo, la probabilidad que el adulto tenga la capacidad cognitiva para llevarlo a cabo “con cierta guía” está abierta a la exploración. ¿Puede el taller funcionar para trabajar en la zona de desarrollo próxima eficaz de los adultos, y así servir para minimizar esa barrera? ¿Puede un adulto aprovechar las herramientas semióticas que observa incrustadas en los patrones del segundo idioma para desarrollar comprensión de sus utilidades comunicativas, ya que se de cuenta la relación entre los conceptos cotidianos (*implícito* - que “ya pasó” algo) y los conceptos científicos de su idioma nativo (*explícito* - el “pretérito” y el patrón audio-visual por lo cual se reconoce)?

Aquella “plasticidad” que menciona Kroll, como propiedad de madurez y no de solo unos individuos selectos ¿cómo se puede explotar? La cuestión ilumina una

oportunidad no profundamente explorada ni por aprendices, ni por docentes. Si ser bilingüe tiene efecto sobre la manera que procesamos la gramática, incluso del propio idioma, podría ser igual de cierto que la manera que procesamos el idioma nativo afecta las inclinaciones hacia el bilingüismo.

Para gestionar una riqueza de conocimiento dentro del Departamento de Lenguas con la finalidad de arrancar un plan de acción para explorar esa posibilidad, la primera fase era formar una comunidad de práctica. El equipo de tres incluyó dos maestras que tenían amplia experiencia en el campo de enseñanza de inglés. Una era la coordinadora del Programa Certificado de Inglés (PCI) de ITESO. También es la directora de la Unidad de Aprendizaje Autónoma de Lenguas (UNIDAAL) del Departamento de Lenguas (DEL) de la misma universidad. La otra era la fundadora del Programa Alternativa de Inglés (PAI), del mismo departamento. Aunque es jubilada, mostraba un profundo interés por participar en distintos proyectos, y en este proyecto en particular porque el tema era algo con que ella había trabajado extensivamente.

Una vez iniciadas las reuniones, los miembros de la comunidad comenzaron el mapeo del conocimiento dentro de DEL, que formaba parte de la segunda fase del proyecto. Se llevaron a cabo una serie de entrevistas con maestros de inglés, mediante preguntas diseñadas a través un proceso de mucha discusión de la comunidad. También se visitaron sesiones de clase de alumnos en nivel 1 para coleccionar aportes de su lado del tema. Además, se estableció comunicación con la administración del Departamento para considerar los perímetros logísticos de un proyecto que podría realísticamente apoyar y bajo este proceso se diseñó una propuesta de intervención.

Derivado de estos interrogantes surgió la inquietud por desarrollar un proyecto que presentara un programa de orientación diseñado para evaluar y fortalecer el conocimiento explícito de la estructura básica del idioma nativo, para que este conocimiento sea utilizado como herramienta durante el aprendizaje de un segundo idioma. A partir del taller de orientación, por medio de observación continua se pretendería poder determinar si durante los primeros niveles del estudio, tal conocimiento explícito del nativo favorece una aceleración observable en la

comprensión del mapa explícito del segundo idioma, y en turno del aprendizaje del mismo.

1.2 Marco contextual

Las expectativas que el mercado vende acerca del aprendizaje de idiomas entre adultos son muy altas comparado a los resultados. Sea cierto o no, la sabiduría común explica la brecha en términos de una falta de desempeño por parte de las instituciones y centros de aprendizaje. Un ejemplo de esto es el peligro en que está la percepción que corporaciones y compañías del sector privado en México sostienen hacia las universidades, y como la verdadera capacidad bilingüe de sus egresados impacta a esa percepción. Las consecuencias de ser percibido como institución poco adecuada en preparar profesionistas para el mercado globalizado y exigente de capacidades comunicativas en inglés pueden ser muy serias.

El Departamento de Lenguas (DEL) de ITESO cuenta con aproximadamente 60 profesores profesionales y ofrece una variedad de servicios cada semestre a cerca de 3,500 alumnos. Estos servicios incluyen un programa certificado de inglés (PCI) que cubre 8 niveles desde básico hasta B2, un programa alternativo de inglés (PAI) cuyo propósito es ayudar alumnos con dificultades particulares con el idioma. Ofrece cursos de preparación de TOEFL, tutores, y una unidad de aprendizaje autónomo abierto al público que ofrece una enorme variedad de materiales con las cuales el idioma se puede practicar y con un club de conversación diaria. También ofrece clases de inglés en línea que brindan más flexibilidad a los alumnos, en sus modalidades se incluyen medio presencial/medio en línea, y totalmente virtual.

La misión principal del Departamento de Lenguas es hacer su parte para asegurar, por medio de la instrucción principalmente del inglés, que la Universidad mantenga su prestigio tanto en la zona, como nacionalmente, por presentar egresados de primer calidad y capacidad a un mercado que exige habilidades comunicativas en inglés siempre más competitivas. Lograr que sus egresados gradúen con alto nivel de inglés en el relativamente corto tiempo requerido para cumplir una licenciatura presenta un reto que aumenta proporcionalmente correspondiente a cada nivel más bajo de inglés que tengan los alumnos al entrar la universidad.

Un alumno que se ubica en nivel uno al ingresar a su carrera, puede en teoría cumplir los ocho niveles del programa en solamente un año y medio. No obstante, aunque cumplir las tareas y aprobar los exámenes es probable, es fácil entender la baja probabilidad que realmente incremente la verdadera capacidad de cualquier individuo de comunicarse en inglés desde lo que representa el nivel 1, hasta lo que representa el nivel 8, en un solo un año y medio. Para los intereses de DEL, este hecho representa un punto débil, y hasta el momento ha hecho mucho esfuerzo para asegurar que los alumnos que muestran bajo aprendizaje en cualquier nivel no avancen al siguiente. La posición es prudente y necesaria, sin embargo, siempre es desafortunado tener que retener alumnos, especialmente para el alumno en sí.

Es por ello que el proyecto que se presenta en este informe buscó construir una oportunidad para afectar positivamente a un porcentaje de alumnos de DEL, y a otros adultos en general con dificultades para superar las primeras etapas durante el aprendizaje de un segundo idioma.

Capítulo 2

Propuesta metodológica

2.1 Gestión de Conocimiento

2.1.1 ¿Qué es gestión de conocimiento?

La gestión de conocimiento es en gran parte, el manejo del capital humano de tal manera que los conocimientos individuales se conviertan en nuevo o renovado conocimiento de un grupo social, que en turno vuelve a transformarlos en conocimientos individuales, que es recíproca en volver a aumentar y expandir el conocimiento del grupo social. Su enfoque es, más que la acumulación de información, la mejora y agilidad de conocimiento de organizaciones, sea a través de pequeños grupos de personas o de toda una organización. La dicotomía en que se basa es doble: la relación entre el conocimiento individual y el de la organización a que la pertenece el individuo, la cual Nonaka (1994) describe como la dimensión ontológica, y la relación entre conocimiento tácito y explícito, la que se refiere como la dimensión epistemológica.

La distinción entre conocimiento tácito y explícito es central para la comprensión de lo que es la gestión de conocimiento, en este sentido, Canals (2003) cita a Michael Polanyi para diferenciarlos, el conocimiento tácito es “personal, dependiente del contexto y por tanto difícil de formalizar y comunicar, mientras que el conocimiento explícito, es transmisible en lenguaje formal, sistemático” (pp. 46, 47). Interpreta además que no son conocimientos separados, sino dos dimensiones del mismo, en tanto que el conocimiento tácito no es comunicable de forma en que todos pueden visualizar igualmente, por medio de gestión de conocimiento se pretende a convertir este tipo de conocimiento tácito en conocimiento explícito.

Nonaka (1994) ofrece dos formas para considerar el conocimiento tácito: elementos cognitivos que representan ideas derivadas de experiencia y elementos técnicos que refieran al saber hacer. Aunque los elementos cognitivos y técnicos son conocimiento al individuo que los posee, son información para cualquiera con quien

los puede compartir. Estresa Nonaka que la información y el conocimiento no son lo mismo, sino que el primero se usa para construir el otro. Entre más información que recaudemos de cualquier fuente, más aumenta la conectividad entre ella y el conocimiento tácito que ya tenemos. Así facilita el desarrollo de más conocimiento formal y sistemático, algo que nadie tenía antes y que ahora todos en una organización pueden utilizar de manera similar y simultánea. Canals (2003) apunta la importancia de espacio y tiempo que facilita la conversación entre gente que forman un grupo de una forma u otra. A los individuos que participan en estos intercambios se refiere Nonaka como comunidades de interacción. Wenger (2001) los refiere como comunidades de práctica. En términos de gestión de conocimiento, eso es solo el inicio, los modelos más prominentes describen este tipo de gestión como un proceso cíclico, en forma infinita o que sigue regenerándose.

2.1.2 ¿Para qué es gestión de conocimiento?

Los procesos de gestión de conocimiento no son nuevos para la humanidad, pero su reconocimiento como concepto y motor de competitividad sí. Los individuos en una organización la emplean como estrategia para cosechar conocimiento de un colectivo, no solo con el interés de enriquecerse personalmente sino para aumentar, o cultivar, el conocimiento del colectivo. Su propósito, en efecto, es empoderar al colectivo a mejorar sistemas, adaptarse a cambios, y solucionar problemas. Lawrence Pruzak, en su ensayo “De dónde vino la gestión de conocimiento” (2001) explica que la información, ya que se encuentra en todos lados y que virtualmente todos tienen acceso a ella, ya no vale tanto como antes en términos de la ventaja competitiva que ofrecía a organizaciones que la poseen. Sostiene que la nueva frontera de competitividad se encuentra en las capacidades cognitivas aún no replicadas por la tecnología, las cuales se encuentran en las mentes de los individuos dentro de una organización. Si se puede considerar que la información se mina, el conocimiento se cultiva por medio de gestión del conocimiento que tenga los miembros del grupo.

McElroy (2001) afirma que la innovación y aprendizaje generativo se derivan del reconocimiento de problemas y la necesidad de capacitarse para la adaptación a situaciones que exigen la resolución de problemas. Todos poseamos ideas acerca

de del mundo, y cómo funcionan dentro del entorno cercano, por nuestras propias experiencias, a que Senge (2005) refiere como modelos mentales. Las decisiones que hacemos se manejan por las generalizaciones conceptualizadas por medio de esas ideas. Si la forma de que se maneja un equipo, todo un departamento o toda una organización se queda atrapada en la mente de una sola persona o de unas pocas, tendería a estancar el proceso de aprendizaje generativo necesario para desarrollar la capacidad de enfrentarse con los retos que surgen de tantas variables imprevisibles en una organización, y como consecuencia sería menos competitiva en el mercado.

Sostiene Senge que el aprendizaje generativo que se llevaría a cabo en una organización se opera entre tres dimensiones importantes: uno, la explotación de una diversidad de mentes que puede generar una inteligencia que cada individuo puede aprovechar; dos, la necesidad de acciones innovadoras y tres, el intercambio entre cada individuo del equipo del aprendizaje que traen de sus propios equipos ajenos y viceversa.

Al describir el proceso presentado por Senge, es difícil ubicar en una serie de pasos estilo a, b, c de que normalmente se constituye un “proceso”. Lo que Senge busca explicar por “organizaciones inteligentes” se parece más a una filosofía, o a una declaración de principios con, o sobre, los cuales se podría definir y desarrollar un proceso, o tal vez hasta librarnos de las limitaciones tradicionales de cómo percibimos “los a, b y c de un proceso”. Por cierto, parece implicar que las organizaciones inteligentes no se crean por ningún orden de pasos separados sino por, idealmente, un conjunto de ideas integrados entre sí y así interrelacionados de forma que produzcan nuevo conocimiento que no puede haber existido por camino de ideas individuales y aislados, y que este nuevo conocimiento se genere perpetuamente, estilo evolucionario.

2.1.3 ¿Dónde ocurre la gestión de conocimiento?

Cualquier ambiente donde existe un colectivo de individuos con intereses similares y que enfrentan la misma necesidad de mejorar un sistema, adaptar a un cambio o solucionar un problema, es tierra fértil para la gestión de conocimiento. Nonaka

(1994) lo especifica con que se llama una cultura organizacional colaborativa, la cual depende de un compromiso creado a través de tres factores: (1) intención, concepto basado en acción, más que solamente un estado de mente, que se trata de cómo los individuos hacen sentido de su entorno, y sin la cual sería imposible evaluar la información o conocimiento percibido o creado, (2) autonomía, lo que libra al individuo, grupo u organización a tener “mayor flexibilidad para adquirir, relacionar e interpretar información” (1994, pg. 8), y que amplía la potencial de la proactividad en el individuo o entre los del grupo u organización, y (3) fluctuación, que representa un lapso de continuidad entre el individuo y el mundo externo, lo cual presenta una oportunidad de reconsiderar modelos mentales e ideas y actitudes básicas por la cual los individuos siguen recreando sus formas de pensar por medio de reflexión y reacción a los variables imprevisibles que surgen.

2.1.4 ¿Cómo se ocurre gestión de conocimiento?

Existe varias maneras para concebir y desarrollar la gestión de conocimiento. Una se puede llevar a cabo deliberada y sistemáticamente por cualquier individuo que visualiza la eficacia de la estrategia y busca aplicarla a mejorar un sistema, adaptar a un cambio o solucionar un problema.

Nonaka y Takeuchi elaboran un ciclo de cinco fases a través las cuales se ocurre la creación de conocimiento organizacional. La primera es el “engrandecimiento del conocimiento del individuo”, lo que se ocurre principalmente por medio de otro ciclo, lo que Nonaka refiere como “espiral de conocimiento”. El espiral de conocimiento identifica cuatros modalidades de conversión e conocimiento que se llaman “socialización” (tácito – tácito), “combinación” (tácito – explícito), “externalización” (explícito – explícito) y “internalización” (explícito – tácito), cuya interacción dinámica entre sí crea un espiral que es esencial para la creación de conocimiento organizacional. El conocimiento del individuo se alimenta y crece por este nuevo conocimiento creado continuamente.

La segunda fase se llama “conceptualización”, y es en ella que una comunidad de practica toma forma y desarrolla una visión compartida a través un entretejido de modelos mentales que divergen y convergen con diálogo y discusión continua.

Concretar esa visión compartida en un producto o sistema define la fase “cristalización”. Es en esta fase que un departamento, varios departamentos u organización puede poner a la prueba el concepto creado por medio de los procesos de gestión de conocimiento.

La siguiente fase se trata de determinar la calidad del conocimiento creado e involucrar criterios o “estándares” para juzgar su veracidad. Nonaka refiere a esta etapa como justificación, su propósito es determinar si el nuevo conocimiento se puede considerar como verdad, o simplemente algo que se aplica en circunstancias limitadas. Si su veracidad puede ser justificada, se puede integrar a la base de conocimiento organizacional. Se cierra el círculo del ciclo, afirmándose de conocimiento a cuál todos tienen acceso y así se comienza el ciclo de nuevo.

Puede ocurrir naturalmente, por reacción de un colectivo a una crisis, o por intereses compartidas entre individuos en un lugar y momento oportuno para resultar en desencadenar acción que antes no consideraba, o no parecía factible a ningún individuo involucrado.

Según Wenger (2001), nuestras acciones y decisiones, como se basan siempre en nuestros encuentros con básicamente cualquier aspecto de nuestro entorno, representan lo que él refiere como “negociación”, que en cierto sentido produce significado, de cualquier manera, que quisiéramos interpretar “significado”, y que tales significados en turno influyen nuevos “negociaciones” en un proceso ni cíclico ni lineal sino tan natural como el aire y las fuerzas que lo mueve.

Dentro de este concepto se encuentra su motor que se opera por el conjunto dinámico de “participación” y “cosificación”. Los dos se tratan de los encuentros sociales de cuales estamos parte, sea permanente o momentáneamente. Todos participamos de nuestra propia manera. Entre este sin fin de maneras de crear

significado son estrategias que, según Wenger, se podrían clasificar como “cosificación”. Refiere a la conversión de ideas y conceptos en lo que podemos ver como “cosas”, tal vez con metáforas. “el *elefante* en medio del salón...” “el *tiempo* no nos espera...” se usa mucho para clarificar la representación que realmente queremos compartir, o resueltamente nublar conceptos, hasta manipular la imaginación de la pública a decisiones no realmente a su favor. También se usa la cosificación para crear atajos de comunicación entre sí, talvez como diccionario inglés/español. Para Wenger las maneras de hacer las cosas pueden ser una forma de cosificación, resultado de la negociación de significados entre individuos de una comunidad de práctica (CoP).

2.2 Plan de trabajo

El siguiente apartado presenta las cuatro etapas planeadas para desarrollar el proyecto de gestión de conocimiento, dirigido a la innovación en los procesos de enseñanza-aprendizaje de principiantes del idioma inglés, dentro del Departamento de Lenguas de una universidad ubicada en Guadalajara, Jalisco.

2.2.1 Plan de conformación de una comunidad de práctica.

Generar nuevo conocimiento requiere la interconectividad del conocimiento que ya existe. Este proceso ocurre en la mente de un individuo como proceso de aprendizaje individual llamado cognición. Lo fascinante es que este proceso cognitivo tiene evolución distinta en cada individuo. Si esa misma interconectividad se aplica a los conocimientos de varios individuos, cada uno con su marco propio de aprendizaje, la construcción de nuevo conocimiento expande considerablemente. Construir conocimiento ocurre naturalmente como propensión básica de nuestra humanidad, pero el proceso se intensifica cuando se organiza un esfuerzo colectivo natural o intencionalmente. Wenger lo refiere como la actividad natural de las comunidades de práctica, y explica más poéticamente que:

“...entre dos o varias personas, algo muy simple puede convertirse en un universo... que una persona puede cambiar un grupo, o un grupo puede cambiar la persona. Si tienen los miembros de un grupo una manera de comunicar y entenderse entre sí, tienen para llevar a cabo un proyecto así.

El grupo tiene significado. Puede establecer nuevo conocimiento, sea para el proyecto o por el proyecto (2001 p. 18)".

Para poner en marcha el proyecto había que conformar un conjunto de mentes interesadas en desarrollar un método para que los adultos en un corto plazo pudieran reconocer información que poseen tácitamente en relación al idioma nativo. Los pasos previstos para la conformación de esta comunidad de práctica consistieron en:

1. Plantear la propuesta ante la dirección del Departamento de Lenguas.
2. Colocar un poster en el UNIDAAL (laboratorio de idiomas) de la universidad para llamar a la atención a cualquiera que tenga interés en la idea propuesta.
3. Agendar reuniones, sobre un periodo de un mes, con docentes del Departamento de Lenguas de la universidad, para presentar el interés por desarrollar un proyecto para generar conocimiento explícito del idioma nativo en adultos que por primera vez afrontan el aprendizaje de segundo idioma.
4. Discutir con docentes interesados un plan inicial para participar directamente en el proyecto y establecer un propósito mutuo para reunirse continuamente y gestionar su evolución.

El tiempo estimado para el desarrollo de este plan fue de seis semanas.

2.2.2 Plan de mapeo

La finalidad de esta fase del proyecto estaba centrada en comprender la lógica del funcionamiento del propio idioma y representarla en un mapa, de manera que esa comprensión pudiera orientar el diseño de actividades para entender un segundo idioma. Los pasos previstos para el desarrollo del plan de mapeo consistieron en:

1. Agendar reuniones iniciales para discutir el idioma en general y crear un mapa de estructura de idioma para considerar cómo se interconecta las zonas gramáticas para efectuar comunicación coherente.
2. Conducir entrevistas con maestros de niveles básicos de inglés para mapear cuales áreas de la gramática presentan más dificultad a los principiantes.
3. Conducir discusiones con grupos de principiantes para grabar sus puntos de vista acerca de sus dificultades frente al idioma extranjero.

4. Analizar por qué ciertas áreas se deben de explorar en un taller, con cuáles aprendices se debe aplicar, y en cuánto tiempo se debería, o se podría, llevar a cabo.

El tiempo estimado para el desarrollo de esta fase del proyecto fue de seis semanas.

2.2.3 Plan para la combinación del conocimiento

Puede suceder que un individuo mapee lo que sabe y con ese mapa de conocimiento desarrolle un proyecto que alcance su objetivo exitosamente. Sin embargo, la probabilidad de éxito aumenta con la combinación de una variedad de conocimiento derivado de una diversidad de fuentes y experiencias. Nonaka, en su elaboración de un espiral de conocimiento en la creación de conocimiento adecuadamente refiere a esta etapa como “combinación” (1994). Desde el proceso del mapeo, se utiliza el conocimiento intercambiado entre los actores de la comunidad de práctica, para más eficazmente desarrollar un plan de acción paso por paso.

El objetivo de esta fase fue diseñar un piloto de taller para principiantes de un segundo idioma, basado en aspectos básicos del idioma.

1. Desarrollar las actividades del taller con propósito de orientarlas a los aspectos que en el mapeo se indicaba que eran áreas de mayor oportunidad.
2. Valorar el aspecto dinámico de las actividades para que el aprendizaje del idioma en cuestión se dé por medio del hacer, más que escuchar el mensaje.
3. Presentar las ideas para tales actividades a la comunidad de práctica para discutir su validez y el impacto que pueden tener.

El tiempo estimado para la combinación fue de dos meses.

2.2.4 Uso del conocimiento

La finalidad de esta fase fue conducir una implementación piloto del taller efectuar lo que Firestone y McElroy refieren como integración – la generación de nuevo conocimiento para reforzar, evolucionar o hasta eliminar conocimiento previo (Cantú y Sahagún, 2009). Con el piloto del taller podríamos obtener información que pudiera servir para mapear más conocimiento, y así efectuar mejoras durante y después de la fase piloto del taller en desarrollo.

1. Agendar con maestros fechas para usar sus sesiones de clases para llevar a cabo el piloto del taller e invitar que observen para contar con su retroalimentación.
2. Grabar notas de los éxitos y fallas de cada sesión para analizar con la comunidad de práctica oportunidades e ideas para mejorar.
3. Crear una presentación “periódico” para compartir con colegas del departamento los detalles de desarrollo del proyecto hasta el momento.
4. Participar como alumno en clases de alemán, como segunda dimensión de gestión de aprendizaje desde perspectiva de aprendiz.
5. Desarrollar rutas de retroalimentación para los aprendices participantes de las sesiones, en forma cuestionarios y pruebas.

El tiempo estimado para el desarrollo de esta fase fue de cuatro meses.

2.2.5 Difusión

El 21 y 22 de junio habrá un Encuentro Académico en la universidad que ha invitado actores en la docencia de idiomas desde todos partes de México. En este Encuentro expondré lo que hemos llevado a cabo en el piloto del taller, respecto al reconocimiento de patrones y su significado y utilidad entre aprendices adultos de segundo idioma.

2.3 Métodos de recolección de datos

La documentación de una práctica da legitimidad a un proyecto, pues permite medir, deducir y clarificar no solo cuáles acciones se requiere tomar, sino dónde se encuentran, y cómo se manifiestan los problemas que hay que resolver. Permite organizar la información necesaria de manera comunicable para que otros participen con comprensión clara de cuál es el objetivo y también facilita más gestión de conocimiento.

El proceso de llevar a cabo una documentación útil y clara se inicia por una gran variedad de caminos y métodos para indagar y minar la información. Puede ser por medio de entrevistas con individuos o con focus groups, observaciones participantes o no participantes, cuestionarios, revisión de información ya documentada,

conversaciones entre compañeros o comunidades de práctica o de aprendizaje, hasta el análisis de tales conversaciones grabadas. Cuantas más herramientas para la recolección de datos se tengan, mejor equipado se estará para responder a cualquier pregunta” (Shagoury y Miller, 2000, p. 39). Sin embargo, hallar la información, aunque es un proceso que continua a lo largo de un proyecto, es solo el inicio de una recolección eficaz de datos.

Para aprovechar la información que se presenta y evitar que se esfume tan rápidamente que se apareció, es imperativo grabar lo que se observa y encuentra. Shagoury y Miller (2000) citan Corsaro para explicitar una variedad de herramientas de grabación, entre las cuales son las notas de campo, que son las escrituras crudas del momento, o justo después, que la información se presenta, y notas metodológicas, que presentan la información de forma más organizada, mapeada y comprensible, sea por gráficos o diagramas. En adición advierten no abandonar las notas derivadas de referencias teóricas y hasta las notas personales, sean por las experiencias propias o las de los sujetos investigados (2000, p.55). Grabar notas no es trabajo leve. Es una disciplina adquirida solamente a través de la práctica, por lo cual se descubre la importancia de detalles que nunca alcanza la percepción fuera de la dimensión de la indagación e investigación. Solo con la práctica se aprenda grabar de forma eficiente en términos de tiempo y de calidad.

Woods distingue entre dos clases de observación – participante y no participante. La participante requiere que el observador sea parte del proceso que está observando, sea por difundir información o dirigir actividades, o en sus palabras, “participar se actúa sobre el medio y al mismo tiempo se recibe la acción del medio” (1989, p.50).

El proceso de documentar el plan de acción del proyecto hizo uso de diversas técnicas:

- Observación participante
- Transcripciones de grabaciones de audio y notas de campo
- Entrevistas personales para extraer la información, Ken Macrorie (en Shagoury y Miller, 2000, p. 67) estipula que “el trabajo del entrevistador es hacer que el entrevistado se suelte y luego recostarse en el asiento y esperar sorpresas”.
- Cuestionarios

- Focus group, entendido como discusiones, con niveles variables de estructuración, orientadas a un tema particular de interés o relevancia, tanto para el grupo participante como para el investigador (Edmunds, 1999)

Capítulo 3.

Desarrollo del proceso

3.1 Resultados de las fases planeadas

El siguiente apartado documenta el proceso de gestión de conocimiento y los aprendizajes ocurridos a lo largo del proyecto.

3.1.1 Construcción de la comunidad de práctica.

La comunidad de práctica que se formó no era grande, pero la negociación de significado que se produjo a través de los roles que asumían los tres miembros fue notable. En las etapas iniciales del desarrollo se produjo conocimiento que llevó al proyecto en direcciones no anticipadas.

Originalmente, la intención de generar una estrategia que pudiera servir para acelerar el aprendizaje del segundo idioma en adultos, era un conjunto de ideas que aún no constituían un plan. El primer paso fue platicar con el director del Departamento de Lenguas, en enero 2017, para explicar que había una idea en aquello momento de crear un programa que orientara el aprendiz adulto con la información explícita del idioma nativo. Fue importante clarificar con el director que el objetivo se orientaba a ofrecer una herramienta para el aprendizaje, en contraste de ofrecer una metodología nueva o modificada, que no se sabía cómo empezar y tampoco en qué dirección específicamente, así que esto representaba un campo de acción ideal para aplicar la gestión de conocimiento. La búsqueda de otros profesores y académicos comenzó inmediatamente después con un poster promocional en la oficina del Departamento de Lenguas, y un correo enviado a 15 maestros de cursos de inglés niveles 1 y 2 de principiantes y del programa Plan Alternativo Inglés (PAI), que ofrece cursos a alumnos que tienen mucha dificultad con las etapas iniciales del aprendizaje del idioma inglés. El correo enviado el 31 de enero, traducido del inglés para este informe, ilustra el punto de partida:

Me gustaría presentarte un proyecto que estoy desarrollando que tiene la intención de probar algo en lo que he creído durante mucho tiempo: que

los adultos que tienen una comprensión explícita de los fundamentos de su lengua materna, comprenderán más fácilmente los principios básicos de un segundo idioma desde el principio y, por lo tanto, acelerarán el proceso de aprendizaje.

Como docentes, es probable que la propuesta no se presenta como indicativo de algo nuevo, inexplorado o de nada que ya no sea evidente. Pero he observado tantos estudiantes adultos que simplemente no pueden, o no se les ocurren, conectar lo que se les enseña con cualquier realidad comunicativa con ella de que ya estén familiarizados. Eso representa una barrera difícil en su aprendizaje.

Es por eso que creo que un programa de orientación corto e intensivo (una hasta dos semanas, entre 10 y 20 horas) que centra exclusivamente en el conocimiento explícito del idioma nativo podría ser beneficioso para los nuevos estudiantes adultos. No conozco ningún lugar en el mercado de EFL donde se haya implementado un taller que pueda ayudar a los nuevos estudiantes de esta manera.

Sin embargo, creer en él no es muy útil para mí, aparte de poner en marcha este proyecto. Quiero una evidencia más clara. Estoy proponiendo algunas posibles fechas y horarios de reuniones a continuación. Si usted decide que desea unirse a mí en este proyecto, nos reuniríamos cada dos semanas durante el semestre para intercambiar ideas, compartir recursos y desarrollar lo que aprendemos a ser necesario para llevarlo a cabo (Diario 1, 2017).

Una semana después 11 maestros que contestaron el correo, asistieron a una reunión para ver de qué se trataba, en la presentación se argumentó cómo la falta de conocimiento explícito del idioma nativo impide el aprendizaje del segundo idioma, de la misma manera que la inhabilidad de leer mapas reduce la probabilidad de moverse con éxito en una ciudad desconocida. Se concluyó que, si aprender a leer un mapa se facilita con un mapa de una ciudad ya conocido, tal vez aprender a descifrar información explícita de idiomas, se facilitaría por medio de la exploración del idioma ya conocido, es decir si una comprensión explícita del idioma nativo serviría como puente para una comprensión más clara y rápida de la información explícita de un segundo idioma.

Cabe mencionar que el Departamento de Lenguas de la universidad, donde llevamos a cabo las pruebas del taller que diseñamos, tiene una cultura que apoya estrategias de mejora en cuestión de calidad de enseñanza. Sin embargo, la estructura del sistema académico no establece una realidad que propicia la colaboración necesaria para efectuar mejoras significativas, a menos que se trate

de un ajuste o cambio departamental, cuyo manejo no se limita a la dirección, aunque su concepción, sí. Los maestros son de asignatura, con un máximo de 16 horas de trabajo por semana, haciéndolo imposible que enfoquen todo su esfuerzo laboral en esa institución. Respecto a formar una organización de individuos que no solo pueden tener una visión compartida, sino tener el tiempo y voluntad que dedicar a ella, la estructura de la universidad como descrito lo obstaculiza.

En esa primera reunión se explicó que el propósito de la solicitud era buscar un colectivo de docentes con experiencia para crear conocimiento en contra del problema inicial, que era una falta de claridad de cómo desarrollar y presentar un proyecto que lograra armar el aprendizaje con tal herramienta, aunque la mayoría mostró interés, éste no fue suficiente para comprometerse con el proyecto y para el final de esa semana había solo dos profesoras que aceptaban involucrarse, una de tiempo fijo y la otra jubilada.

Una de las profesoras, que en este documento se le refiere como #1, era la coordinadora del Programa Certificado de Inglés (PCI) de ITESO. La #2 era la fundadora del Programa Alternativa de Inglés (PAI), del mismo departamento, y a pesar de que ya no era parte de la universidad, mostraba mucho interés en proyectos de esta naturaleza, en particular por las ideas presentadas en el correo, ya que se relacionaban con una visión compartida por una minoría. Tenía mucha energía para estos temas y el tiempo libre que dedicar (sus palabras). Las dos maestras, después de considerar lo presentado, lo más notable siendo la metáfora que la gramática es el mapa del idioma, confirmaron entusiasmadamente que sí serían parte de la comunidad de práctica.

La primera reunión como comunidad de práctica propuso discutir no solo cómo llevar a cabo un programa para poner la hipótesis a la prueba, sino cuales aspectos del idioma nativo se debería cubrir. En comunidad se acordó que uno de los miembros elaborara un primer mapa del idioma tal como lo imaginaba, y que desde ahí en comunidad contemplar dónde comenzar y cuál camino considerar. La metáfora del mapa fue la primera cosificación, originalmente nada más para explicar la hipótesis que si se aprendiera interpretar la información explícita de idiomas de la

misma forma que se interpretara un mapa para movernos autónomamente en una ciudad desconocida, se podría empoderar el aprendiz en las etapas iniciales de aprendizaje. Después la comunidad buscó forjar el concepto en algo más literal y explícito.

3.1.2 Mapear con mapas

Inmediatamente se inició lo que Nonaka (1994) refiere como externalización, la conversión del conocimiento tácito en conocimiento explícito y la metáfora inicial del mapa fue el vehículo para llevar a cabo este proceso. La primera tarea consistió en desarrollar una representación o mapa real para identificar componentes y atributos del idioma nativo, importantes en términos de conocimiento explícito de él. Se comenzó con mapear los verbos, principalmente en establecer las formas de verbo y cómo se determinan por el sujeto asociado con su uso. Con esta información se produjo la representación de la Figura 1, “Mapa de los verbos en inglés”, que también organizaba todos los tiempos del verbo.

VERBOS

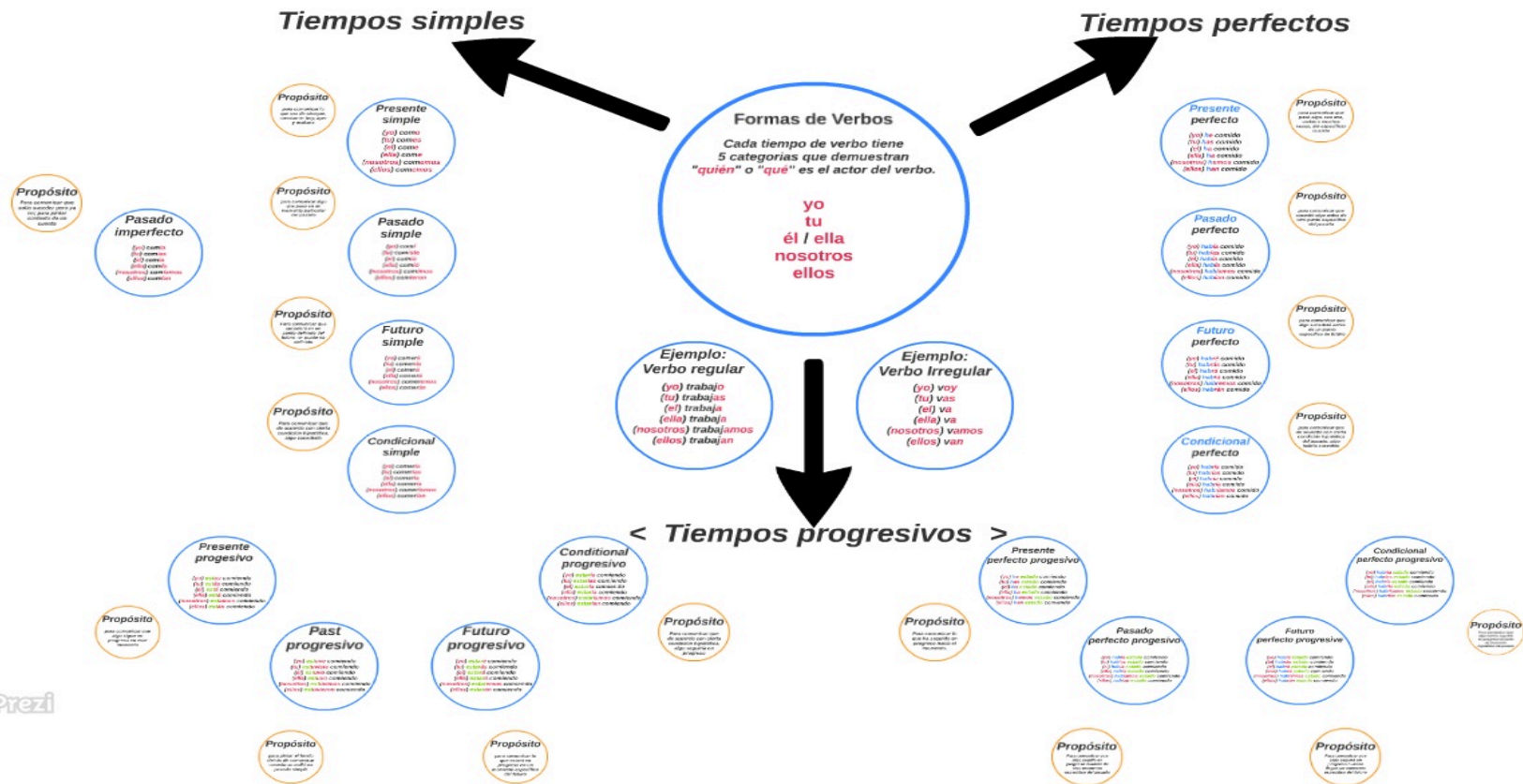


Figura 1. Mapa de los verbos en inglés
Fuente: Elaboración propia

La tarea resultó útil para explicitar un aspecto del propio conocimiento del idioma, lo cual facilitó que los miembros de la comunidad pudieran comunicarse entre sí en términos más claros, y que discutieran con mayor facilidad cuál debería ser en enfoque del aprendizaje respecto a los verbos y cómo guiarlo hasta ahí, aunque de ninguna manera representaba la totalidad de lo que algunos de los miembros esperaban.

From: #2
Date: Monday, February 20, 2017 at 2:06 PM
To: "SCHOLL, SHAYNE MITCHELL"
Cc: "#1"
Subject: Re: Language maps

Sí, esta es la idea de un mapa para un artículo, en este caso, el verbo. Sin embargo, antes de pasar a analizar elementos morfológicos individuales en el lenguaje, sería importante que identifique y describa cómo estos bloques de construcción se interconectan para conformar ideas, es decir, frases, ya que eso es lo que las hace significativas. Creo que es esencial que veas el lenguaje como un todo. Luego, puedes dibujar elementos o trozos y volver a colocarlos. Ese es el tipo de mapa que necesito que construyas antes de que suceda algo más. ¿Puedes pensar en una oración muy simple que puedas transformar en una muy complicada sin perder su significado original? Si necesita que me explique más, contáctame. (Diario 2, 2017)

El mapa de los verbos abrió un proceso de negociación de significado, en el que las propuestas de #2 parecían alguna forma de acertijo, que al principio se percibían como poco productivas. El propósito de la comunidad era solucionar asuntos mediante una combinación de conocimientos, no dejar a los otros miembros con adivinanzas para resolver solos. Finalmente, la estrategia aparentemente contraproducente rindió resultados positivos, ya que creaba fluctuaciones de entorno que forzaban pensamiento alternativo (Nonaka, 1994) e impulsaban la indagación. Aun así, no quedaba totalmente claro qué estaba pidiendo, ni cómo realizarlo. Sin embargo, lo que clarificó el intercambio fue un elemento importante para el aprendizaje de idioma: una conciencia clara de qué se quiere comunicar, y por qué se escogen ciertas partes del idioma para comunicarlo claramente. Lo que dio lugar a una siguiente representación, contenida en la Figura 2, "Desglose de frase típica por lógica comunicativa", que no era el mapa del idioma que se estaba intentando

clarificar, era más bien una ruta, relacionada con el mapa en sentido de un reconocimiento, o una visualización, de dónde específicamente se quiere ir, o en caso de idioma, de qué precisamente se quiere comunicar.



Figura 2. Desglose de frase típica por lógica comunicativa

Fuente: Elaboración propia

En lugar de mapear el idioma, a través de esta representación se mapeaba la lógica detrás de las decisiones al elegir ciertas piezas del idioma para aclarar lo que se quiere comunicar. Se consideraba que podía ser útil explorarlo como una dimensión del mapa que realmente se buscaba elaborar.

La información de los círculos, traducidos a continuación, explicitan el proceso de elección de cada detalle de la frase:

1. No busco “algo” de Coca Cola, ni “algunas” Coca Colas, ni “la” Coca Cola. Cualquier Coca Cola funcionará, mientras....
2.cumpla con la descripción, por lo cual al oyente quiero hacer abundantemente claro que, mientras “deliciosa” pueda ser subjetivo, las expresiones “fría” y “en una botella de vidrio” significan que cualquier Coca Cola que no esté fría, o que esté en una lata o, peor, una botella de plástico, no será agradecida.

3. **Quiero que se entienda que es algo que progresa en este momento, no algo que hago todos los días o como trabajo diario, y definitivamente no algo que estuvo pasando ayer.**
4. **Que sea claro que SE BUSCA una botella de Coca Cola, no que ya se la está observando, y definitivamente no que se está atrapado adentro.**
5. **No que venga "de" una botella de vidrio. Eso no. No basta, y no es cómo quiero ser entendido. Quiero que la Coca Cola esté "en" la botella, sea cuando lo compre o cuando la tome, sin tener que describir el contacto de mis labios con ella y así cambiar el momento en algo raro.**
6. **..que soy YO que lleva a cabo esta búsqueda**

No hubo riesgo de hacerlo mal, reprobar o decepcionar, la conversión del conocimiento no se lleva a cabo solo por reunirse la comunidad de práctica. Este modo de conversión, la externalización, requiere el flujo de prueba y error, en este caso una serie de mapas diseñados, uno tras otro desde una variedad de perspectivas, para convertir el conocimiento tácito en un producto explícito y útil. El reto mayor de la comunidad era el poco tiempo para dialogar cara a cara y generar lo que Senge (1990) refiere como el libre flujo de significado. Se mantuvo comunicación por correo o texto, que por su forma, no facilitó la prueba natural de los pensamientos individuales de cada miembro, tal como ocurre por medio de diálogo en tiempo real. Mantener un diálogo y discusión de esta manera no resultó imposible, sino más bien paulatino. De cualquier forma, lo bueno es que el tren para negociar significados estaba por fin en movimiento.

[15:26, 21/2/2017] #2: Mientras comienzo mi próxima clase ... Diría ... que fuiste tú quien fundó tu enfoque en la analogía del mapa ... ¿Cómo planeabas acercarte a él?

[16:07, 21/2/2017] Yo: ¡Suenan genial! Sí, definiendo mi metáfora de "la gramática es el mapa del lenguaje" y la analogía de que saber cómo usar la gramática a mi favor es como entender cómo funciona un mapa y cómo usarlo para llegar a punto B. Pero la conexión en mi mente no proviene de ninguna visión en mi cabeza de la gramática que se dibuja y se presenta como el mapa de una ciudad. Simplemente se trata de cómo se lleva a cabo una ruta o una comunicación basado en la lógica que comprendemos. Los mapas usamos para fijar rutas desde punto A al punto B, mientras que el lenguaje usamos para entender a los demás y hacer que los demás nos

entiendan. Pero la misión, sí, debe ser aclarada. Tus preguntas están totalmente en el lugar correcto en el momento correcto, porque necesito ese tipo de presión direccional para mantenerme enfocado con tantas otras prioridades molestas en este momento. Pero debemos discutir esto más cara a cara...

[18:07, 21/2/2017] #2: Los mapas, según yo, son fotos aéreas, representaciones gráficas de interrelaciones espaciales. Pero el mostrar es importante porque todos comparten un código esencial. También lo hacen los idiomas. El viernes podremos discutirlo más. (Diario 2, 2017)

Unos días después los tres miembros de la comunidad se reunieron una vez más en un restaurante cercano a la universidad. Dos puntos principales dominaron la discusión: A) La definición de los parámetros del proyecto, en sentido de ¿cuál es la meta, o combinación de metas?, y en caso de una combinación de metas, que éstas no sean numerosas y tampoco complicadas. B) El tiempo de dedicación o ¿en qué periodo se debe(n) cumplir?

La oportunidad de dialogar en persona posibilitó reiterar que el objetivo más importante del proyecto consistía en facilitar que los participantes del taller construyeran una comprensión explícita de por lo menos los componentes básicos del idioma nativo, esta fue una conversación cuya productividad dependió *de un baile entre los dos*. Fue necesario esta tensión entre los miembros, igual que la madurez de suspender los supuestos y dejar que cada miembro compartiera su punto de vista acerca de cuáles consideraba exactamente que son los básicos de un idioma. Identificar los aspectos principales de lo que se necesita saber del idioma nativo para acelerar el aprendizaje de segundo idioma, resultaba determinante para avanzar con el proyecto.

Dime qué en tu mente son los básicos- me dijo #2. La contesté que honestamente la lista no era totalmente clara en mi mente, que sí sabía que quería asegurar que entendieran la lógica de las conjugaciones y formas de los verbos, las varias formas de pronombres y de qué se tratan, los auxiliares, y ¿qué más? Tal vez los objetos directos e indirectos. Añadí que ya había contactado otros maestros por correo acerca de involucrarse con sus ideas para

ejercicios y actividades, recursos, lecturas, etc. con la idea de que cada semana se podría compilar todo que contribuyan y posiblemente formar algo en ese aspecto.

#2 seguía con la interrogación. “Déjame hacerte unas preguntas, y sé que puede ser molesto que te comunique así, porque tampoco tengo tanta tolerancia para eso y me siento ‘ya que me digas qué demonios quieres!’ cuando estoy en tus pies, pero me importa mucho que clarifiques algunos conceptos.” #1 se sentaba quieta, esperando a ver a donde andábamos. “No hay problema,” le contesté, “como ya te había mencionado son las preguntas correctas en el momento correcto, y precisamente por eso estamos aquí. Vamos. A ver. La verdad es que muero de sed para estas conversaciones.”

“Muy bien. ¿quién es “yo”?”

“¿Cómo?” la pregunté, “¿en el aspecto filosófico o gramático. porque... pues es pronombre de sujeto...”

“No, no... no “qué” es “yo”, haciendo gesto con la cabeza que “no” .. “¿QUIÉN es “yo”?”

Otra vez con el acertijo, del cual la solución definitivamente no sería “eres tú”. Entonces con calma me quedé quieto por un momento pensando. #1 ofreció una respuesta que no capté totalmente por estar concentrando entre el ruido general del restaurante, pero tampoco fue un éxito su respuesta. No debía de ser tan difícil, y finalmente después un minuto de deliberación, y pensando en todo el concepto de nuestro propósito, ofrecí “pues “yo” siempre es quien esté hablando. no veo una excepción.”

“Sí!! eso exactamente!!” me contestó con una emoción que me hizo preguntarme a cuántos les había presentado la misma pregunta solo para salir decepcionada. “Y entonces ¿quien es “tú”?” siguió...

La dije que era quien, supuestamente, escuchaba o recibía el mensaje del “yo”...

“Exacto,” contestó “y ¿quién es él?” Me puse a pensar una vez más, pero creyendo ya me había hecho sufrir suficiente, me contestó su propia pregunta, “Él es quien no sea parte de la conversación o intercambio de información entre “yo” y “tú”. Claro que puede estar presente,” abrazando a #1, que le dio una mirada de “hello”, “y posiblemente convertirse en “yo” o “tú” en cualquier conversación, pero siempre en el estado de “él” o “ella”, ni da ni recibe directamente ninguna información.”

Ahora explicó, “Eso es fundamental para cualquier llegada a los básicos. Es que simplemente la gente no es condicionada a considerar quien dice que a quien, platicando de ese conocimiento tácito a que tanto refieres. Jamás asocian en sus mentes que conjugan los verbos cómo tal porque soy yo. Tienen que estar conscientes de eso antes que vayan a entender plenamente cualquier aspecto de los básicos. Por eso creo que es muy importante que establecemos un estilo de mapa que pone todo en la mesa que hay que cubrir con el programa de orientación, y como se entretaja entre

sí, y desde ahí con el aprendizaje al segundo idioma. Una vez me presentes eso yo podré contribuir más claramente mis ideas a cómo llevarlo a cabo con los alumnos.”

Ahora #1 se unió a la consulta. “¿Ya decidiste cuanto tiempo se va a necesitar para llevarlo a cabo?” (Diario 3, 2017)

Una de las principales ventajas de la comunidad de práctica, además de que representaba una oportunidad para la combinación de conocimiento, era la posición de uno de los miembros en la organización, ya que al ser coordinadora docente de los primeros cuatros niveles de inglés de la universidad, intervenir sesiones de clases para pilotear el taller no era obstáculo. Al igual, como directora de la Unidad de Aprendizaje Autónoma de Lenguas (UNIDAAL), dio mayor apalancamiento para llevar a cabo el proyecto dentro de un ambiente más controlable de la universidad. Los primeros seis niveles de inglés requieren que cada alumno viste la UNIDAAL un mínimo de ocho horas cada semestre, esto aporta un porcentaje de su calificación. Como directora, informó que podía permitir que participación en el taller representara hasta cuatro de esas ocho horas, lo cual constituía una ventaja para que los alumnos se mostraran dispuestos a participar. Lo que añadió a la conversación ese fue corto, pero impactante:

Por lo que puedo ofrecer en cuestión de logística, el taller que quieres formular, si planeas pilotearlo en la universidad, no puede durar más que cuatro horas en su totalidad.”

(Diario 3, 2017)

La delimitación del tiempo no solo cambió abruptamente el tema del diálogo, sino fue posiblemente el momento que más influyó el objetivo del proyecto. Fue un momento ejemplar de la interacción dónde los *factores básicos que inducen al compromiso individual en un escenario organizacional*, particularmente *intención* y *fluctuación* entraron en juego. Respecto al tiempo, la intención inicial, aunque no determinado específicamente, era ofrecer un programa que durara entre 10 y 20 horas en un periodo de una o dos semanas. El alcance completo de la gramática del idioma nativo para cubrir con los aprendices aún no se definía y parte del problema era la falta de claridad en cuestión del tiempo para llevarlo a cabo.

La noticia de un máximo de cuatro horas fue dura, una partida extrema de lo que se había visualizado. Pero representó una *desarticulación* no considerada previamente, que reveló una oportunidad por una variedad de factores: primero forzaba una reducción del enfoque, lo que hizo más alcanzable definir el objetivo; segundo sería mucho más practicable para cualquier participante, en cuestión de tiempo disponible y compromiso y tercero haría más rentable el taller para su implementación en la universidad u otras escuelas o institutos.

Con cuatro horas para disponer, el mazo se había barajado, pero las cartas seguían las mismas: cómo establecer definitivamente los parámetros del proyecto. De nuevo había que considerar qué tantos y cuáles criterios se podía incluir cómodamente dentro de tal marco de tiempo, así la reunión terminó en lo que Wenger (1998) refiere como una dualidad fundamental entre la participación de los miembros y la cosificación de los conceptos que hasta el momento solo se dialogaban.

“Yo no voy a llevar a cabo este proyecto”, dijo #2, “Eso será tu cosa totalmente. Pero te daré toda mi energía en ayudarte formar y definir un programa con la eficacia que buscas, y como yo pienso del asunto del uso de idioma nativo igual que tú en muchos aspectos, y no somos muchos, no solo estoy animada, sino una persona muy indicada para tal rol. Hazme ese mapa.”

(Diario 3, 2017)

La visión compartida construida a partir de la colaboración mostró por lo menos dos capas, una que une dentro del marco de los propios intereses, y la otra, aunque se distorsiona entre modelos mentales distintos, paradójicamente realza la visión gradualmente en el camino. Una evidencia de esto se observó en el mapa que muestra la Figura 3, “Mapa básico del idioma inglés”, elaborado un par de días después, con características de zona metropolitana dividida en tres sectores principales: sujeto, verbo y objeto. Este mapa metropolitano representaba una expansión del primer mapa de los verbos e incluía las ubicaciones de los pronombres directos e indirectos, los auxiliares, adjetivos y adverbios, igual que los artículos y preposiciones.

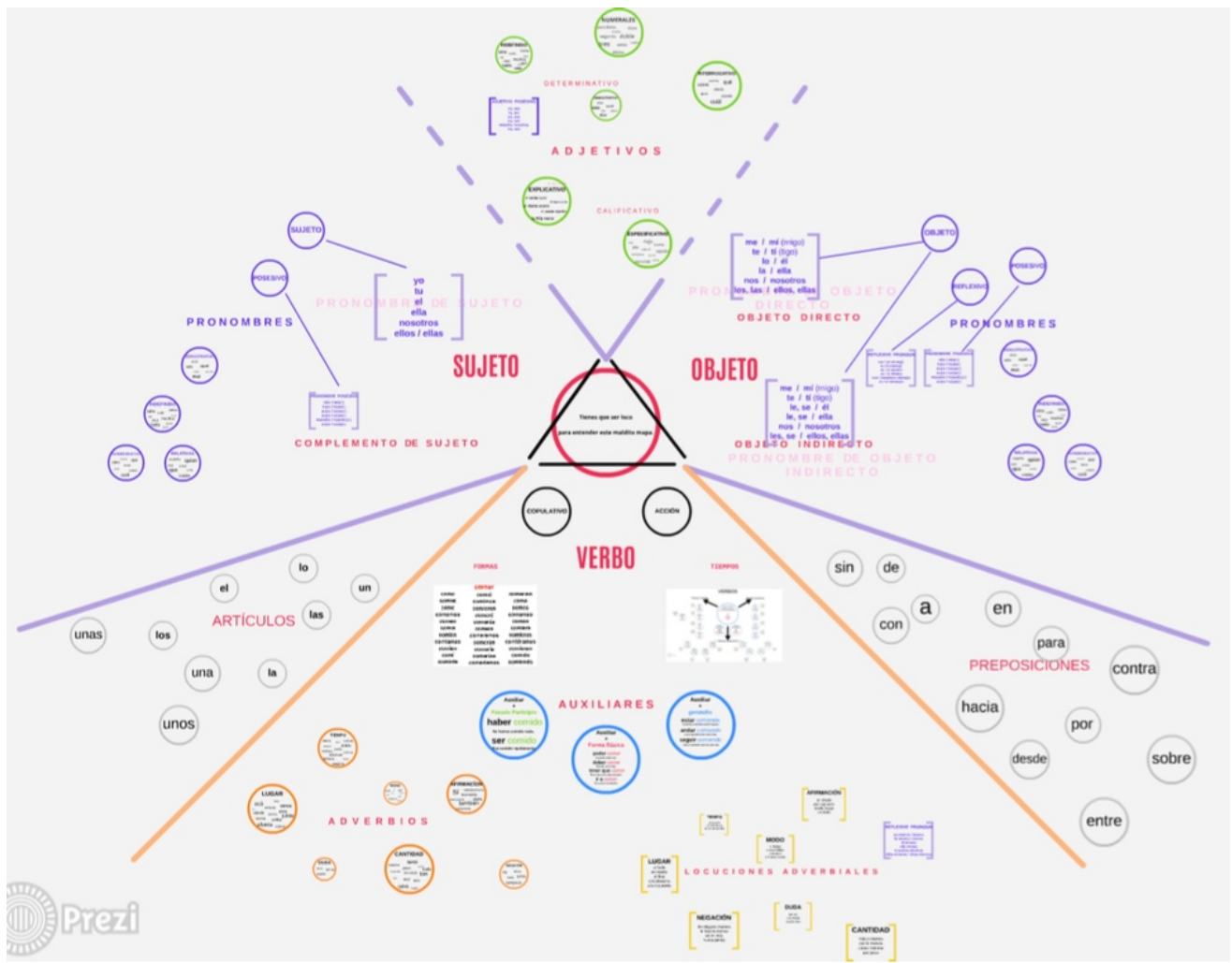


Figura 3. Mapa básico del idioma inglés
Fuente: Elaboración propia

De ninguna manera sería posible incluir su totalidad para el desarrollo del taller en el marco de tiempo con el que se contaba, pero constituía un punto de referencia en el cual todos los actores de la comunidad y sus puntos de vista podían estudiarlo y converger en un acuerdo sobre cómo combinar las partes más importantes del idioma de manera eficaz para el aprendiz. La cuestión en su momento era si esta nueva y enriquecida representación lograba a satisfacer la visión compartida que se buscaba. Los siguientes correos intercambiados evidencian que sí, y además que la negociación de significado continuaba.

From: #2

Date: Wednesday, March 1, 2017 at 1:11 PM

To: "SCHOLL, SHAYNE MITCHELL", #1

Subject: Re: Language map... a terrifyingly modest beginning...

Creo que está construyendo una muy buena idea de la imagen como un todo, que es el propósito de pedirle un mapa. Como primera versión, nos proporciona material desde y con que trabajar. Me gustaría hacerte una pregunta tanto a #1 como a ti: ¿es significativo comenzar en esta primera versión del ejercicio con el español como base para CUALQUIER lengua extranjera? Consideraría seriamente apuntarlo solo al inglés. ¿Qué piensas?

From: SCHOLL, SHAYNE MITCHELL

Sent: Wednesday, March 1, 2017 4:35 PM

To: #2, #1

Subject: Language map... a terrifyingly modest beginning...

Gracias por verlo y por el estímulo. Cuando dices que solo apuntan al inglés, ¿qué quieres decir exactamente? No lo estoy pensando así que el español sea el base para otros idiomas. Quiero observar si una comprensión explícita de al menos los conceptos básicos del idioma nativo facilita, para el adulto, el proceso de comprender el segundo idioma en cuestión de cómo se estructura y produce significado. Si reconozco que en mi idioma nativo hay un patrón que señala que refiero al pasado, distinto al otro patrón que indica el futuro, no importa que el chino no se opera nada igual a mi idioma. De cualquier forma, el chino debe de tener un patrón para comunicar qué pasó ayer, distinto al otro patrón que comunica qué pasará mañana. Quiero explorar si esa consciencia explícita de tales patrones sirve para acelerar el aprendizaje del segundo idioma. Entonces, si este taller se llevara a cabo en Vietnam, la orientación estaría dirigida a adultos vietnamitas con el fin de comprender explícitamente los principios básicos del idioma vietnamita. Igualmente, la hipótesis es que esa comprensión podría ser utilizada para beneficiar el aprendizaje de otros idiomas. Solo tendría que contratar a alguien más para hacer un mapa vietnamita.

Lo que #1 me mencionó fue que, si el énfasis de un programa de orientación era ayudar a los adultos a comprender la naturaleza explícita de los conceptos básicos del español, entonces debería tener cuidado de no permitir que la perspectiva inglesa se filtre en el proceso. (Diario 3, 2017)

Resultaba fundamental establecer que el taller se enfocara en la exploración del idioma nativo. Se podía interpretar que la insistencia de este enfoque constituyera un rechazo al diálogo y una convicción de supuestos, así como se describe el pensamiento no dialogado, que continuamente provoca la ilusión de que ‘así son las cosas’. Pero la realidad era totalmente el opuesta, el propósito del proyecto desde el inicio buscaba someter la idea de que el conocimiento explícito del idioma nativo sirve de herramienta para el aprendizaje de segundo idioma, a un diálogo entre todos los participantes, dentro o fuera de la CoP, que tuvieran un criterio claro de análisis. Si esa hipótesis no se hubiera mantenido simple y articulado claramente, no habría habido ni un supuesto que suspender.

Habiéndose cumplido apenas un mes de la constitución de la comunidad de práctica y ya presentado el mapa de idioma, los miembros se reunieron para discutir (a) Cómo refinar el objetivo del programa y, (b) Cómo extraer conocimiento de otros maestros que, a pesar de no poder comprometerse como miembros de la comunidad, podrían ayudar a decidir el contenido de las actividades del taller, para alcanzar a promover que el adulto comprenda el idioma nativo en el sentido ya mapeado. El supuesto del que se partía era que otros maestros tendrían experiencia para generar ideas diversas respecto a estrategias para llevar al aprendiz a considerar los aspectos explícitos de su propia lengua, pero el intercambio abrió una discusión que cambió el tema completamente y de forma repentina se volvió en la segunda etapa del proyecto. El punto de tensión no era “qué” hacer, sino “por qué” y “para qué” hacerlo.

“Mi pregunta es cuánto entendemos el problema ... ¿Cómo lo hice o cómo encuentro la idea de que esto será útil para alguien? ¿Cuál es el perfil de alguien que necesita ser ayudado con esto? Y ¿cuáles son las condiciones, y cómo puedo saber que esto es algo que podría ayudar a resolver la situación? Estas son las preguntas iniciales que quiero responder. ¿Qué tipo de problema estoy tratando de resolver? ¿Tengo que crear la necesidad?

¿Tengo que hacerles conscientes del hecho de que no tienen el sexto dedo que necesitan para manejar esto? Si crees que sabes la respuesta, quiero saber cómo lo sabes, y quiero que afirmes objetivamente dónde está la evidencia, y si son tus observaciones o la observación de otros. Y vuelvo a esto otra vez: esta es tú perspectiva. ¿Dónde están las perspectivas de todos los demás? Necesitas desarrollar un instrumento que te ayude a recopilar información de otros profesores, que te ayudará a entender no sólo las necesidades que has identificado, sino las necesidades que otros profesores han identificado...(Diario 4, 2017)

La realidad era que no había maestros que enseñaran el idioma nativo a los adultos, por lo que el objetivo de aclarar el contenido del taller, no podía buscarse en criterios derivados de experiencia que no existía. Para poder diseñar un taller que equipara el aprendiz con una herramienta útil para acelerar el aprendizaje de segundo idioma, fue necesario acudir a otra clase de experiencia de los maestros, relacionada con las dificultades de comprensión que sus alumnos principiantes presentaban en los básicos del segundo idioma.

Se acordó que la manera más eficiente para recabar la información buscada era por medio de grabación de entrevistas. El reto no era encontrar maestros dispuestos a platicar, sino llegar a un acuerdo sobre lo que se quería de ellos. Tres semanas de diálogo, discusión, cuestionamiento, crítica, intercambio de correos y reconstrucción, produjeron una lista de preguntas específicas para obtener información comparativa entre nueve docentes del Departamento de Lenguas del ITESO. Esto facilitaría el tratamiento metodológico y categorización con relación a las ideas que se consideraba importante afirmar o descartar en su momento. Las preguntas de la entrevista se presentaron del siguiente orden:

1. What structures (forms of language) do your (basic) students seem to have most trouble with?
2. From the list you just provided above, choose 1 item and describe the following situations: A) What strategies have you developed to help your students overcome the problems this structure presents? B) Do you think there is any previous knowledge students have that may help them overcome such problem? C) Is there anything you wished your students knew that might help them understand what they can't get?

3. Are there any abilities you think students should develop that might help them overcome the problems they face?
4. Should students have the abilities you mentioned in the previous answer before they attempt to learn English or can they develop them as they progress?
5. Is there a specific group of students that tends to have these problems? If so, what would their characteristics be?
6. Do your students ever ask you to see the complete verb conjugations tables, or do they ask if you can explain to them how pronouns break down in English?
7. Having been a teacher for some time now, if you had to learn a new language in six months, where, or how, would you start?

Seis de las entrevistas fueron escritas, y tres se condujeron por grabación de voz (Anexo 1). La estructura de las entrevistas permitía bastante apertura para capturar riqueza en la información. Las entrevistas se llevaron a cabo en un periodo de tres semanas y aportaron información útil para el taller en desarrollo, particularmente en relación a la comprensión de los verbos y estructura general de idioma entre los aprendices principiantes.

Además de las entrevistas, se reunió un focus group constituido por aprendices principiantes de inglés, con el propósito de captar sus perspectivas, preocupaciones y deseos respecto a su empeño hasta el momento, y su contribución al proceso fue invaluable. Lo más notable de sus aportaciones destacaban la dificultad de comprender no solo los tiempos y conjugaciones de verbos, sino también los pronombres y la falta de claridad para entender o articular quién dijo qué a quién, lo que señalaba dificultad de distinguir entre sujeto y objeto.

3.1.3 Qué se hizo con el conocimiento adquirido

Se reunió la comunidad de practica una última vez cerca al fin del periodo escolar semestral. En los meses que habían transcurrido desde la primera reunión, la visualización del proyecto no solo se había transformado extensamente y su objetivo se había aclarado considerablemente. El motivo de la reunión era platicar de la propuesta piloto del taller. Contenía siete temas en los que se quería concentrar: **las formas del verbo; los tiempos del verbo; los patrones de conjugación;**

sujeto y objeto; las varias formas de pronombre; terminología básica de la gramática; los auxiliares – particularmente “haber”. La selección resultó de una variedad de factores, comenzando con el mapa elaborado de los aspectos básicos más importante del idioma, los resultados de entrevistas a docentes e información derivada del focus group con los alumnos, y la compilación de notas de campo, metodológicas.

Sin embargo, la herramienta más importante en la evolución del proyecto hasta aquel momento lo constituyeron las discusiones previas de la comunidad de práctica. El grupo se había constituido por tres personas con voluntades fuertes, armadas con opiniones distintas las cuales compartieron sin reserva, pero con una visión compartida que mantenía un equilibrio entre el escepticismo y la curiosidad. Durante todo el proceso nunca dejó de existir esa tensión que incitaba tanto la indagación como a la necesidad de aclarar argumentos.

Yo: El objetivo ha cambiado de algo muy elaborado y radical hasta algo simple: que el aprendiz sepa cuáles preguntas hacer al inicio del aprendizaje de un segundo idioma y cuáles respuestas necesita descubrir por sí mismo, sin importar si haya maestro o no. Salir con la actitud de "esto es lo que yo soy responsable de conocer por mi cuenta". En parte, para llegar a esa mentalidad respecto al segundo idioma, sería una gran ventaja comprender algunos conceptos básicos del idioma nativo.

#2: ¿Dices que tu idea es hacerlo con estudiantes de nivel principiante, entonces?

Yo: Definitivamente con estudiantes de nivel principiante.

#2: Pero con aquellos alumnos ya hacemos todo esto.

Yo: ¿Pero entran ellos preguntándote?

#2: No, tenemos que hacer eso. Si no, no se les prende el foco.

Yo: ¿Cuál es tu opinión sobre el avance que podría alcanzar si fuera yo que hiciera las preguntas, contra al avance que podría lograr si dejo que siempre sea el profesor que me hace las preguntas?

#2: El problema es que los estudiantes pueden tener preguntas sobre cualquier cosa. Pero más allá de eso, creo que el hecho de que les presento el tema les permite hacer las preguntas. Entonces, la pregunta que tengo para tí es, como siempre, ¿a quién está dirigido tu taller?

Yo: Definitivamente está dirigido a principiantes. En mi experiencia, y he visto a muchos con el mismo problema, muchos adultos en las etapas iniciales de su aprendizaje, no se les ocurre hacer esas preguntas. Sí, un buen maestro puede llevarlos allí gradualmente. No siempre van a tener buenos maestros. Y qué sucedería si, con solo un pequeño ajuste,

podieran analizar todo el asunto y saber cuáles preguntas que hacer desde el inicio, y saber por qué necesitan hacer esas preguntas.

#2: Supongo que eso asuma mucho. Una de las suposiciones es que funciona igual para esas personas.

Yo: Y me pregunto si puede. No he descartado la posibilidad de que pueda. Creo que puede. Entonces creo que todo este proyecto ha sido, o quiere ser, un experimento para observar lo posible que es convertir ese conocimiento tácito en conocimiento explícito ... rápidamente.

#2: Bueno, mi cosa es ... ¿realmente hace la diferencia? ¿Realmente lo hace mejor?

Yo: Creo que sí.

#2: Esa es tu hipótesis.

Yo: Mi razonamiento para esa hipótesis, es que hay muchos estudiantes que entran en algo, o pensando que va a ser fácil o no sabiendo qué pensar. Inmediatamente se topan con un muro de ladrillos y descubren que de hecho es difícil, no tienen idea de lo que están haciendo y dicen "¡Maldición! Esto no es para mí". Y se van.

#2: ¿Hay solo una manera de traerlos de vuelta, o no perderlos?

Yo: No sé, mejor que no se vayan en primer lugar. Se trata de ver si un alumno entra sabiendo cuáles preguntas que hacer, y desde ahí si posibilita activar una mentalidad proactiva, en vez de ser el alumno reactivo que se sienta y espera absorber algo significativo si por casualidad se le alcance. Si saben cuáles puertas que tocar desde el principio, tal vez eso puede ser la motivación, el "querer" de saber algo específico.

#2: Bien, acabas de tocar algo que no hemos discutido, y es un elemento completamente nuevo sobre la mesa. Estás con la expectativa que personas que hayan vivido y que sean pasivas en todo lo que hacen, especialmente en el aula ... así de simple vayan a convertirse en personas activas ... hambrientas ...

Yo: No, no ...

#2: ¡Sí!

Yo: "Expectativa" no es la palabra correcta. Más bien "curiosidad"... "curiosidad ardiente" Quiero saber si eso sucede.

#2: El hecho de que les digas cuáles serían las preguntas correctas para formular no significa que se conviertan en el tipo de persona que haría esas preguntas. ...

Yo: Lo sé, estoy de acuerdo contigo en eso ... pero tampoco significa que definitivamente no lo harán ...

#2: No... es probable que lo hagan, porque ahora tienen algo a lo que pueden aferrarse. Pero eso es algo completamente diferente. Es un impulso que no puede suponer que obtendrán solo porque tienen la pregunta correcta para hacer. (Diario 6, 2017)

Era importante pilotear el taller para clarificar las dudas que aún se tenían y satisfacer esas curiosidades. El diálogo hizo claro que enmarcar el objetivo en términos de *comenzar un aprendizaje sabiendo cuáles preguntas hacer* hubiera producido más confusión que claridad, por lo que se modificó a *consciencia de cómo se hace comunicación en el idioma nativo*.

El diseño inicial del piloto del taller fue presentado y retroalimentado por actores externos a la comunidad y de fuera del Departamento de Lenguas. Al observar la propuesta, mostraron interés en la idea, sin embargo, su crítica principal declaraba que les parecía muy ambicioso lograr el objetivo en tan poco tiempo, más por sugerir orientarse a todas las siete áreas propuestas. La participación de lectores externos fue una llamada de atención a simplificar el concepto/objetivo; hacerlo más comestible; restar temas de los siete o encontrar una manera de integrarlos eficazmente.

Durante el siguiente periodo escolar se lanzaron movilizaciones en dos frentes del proyecto: la primera referida al uso piloto del taller frente a estudiantes adultos del inglés y la segunda el uso personal de la propuesta de comprensión del idioma nativo, como aprendiz de otro idioma.

3.1.4 Implementar para aprender

El piloto del taller diseñado en los meses anteriores estaba listo para ponerse a prueba con el propósito de ser prototipo de un producto final de cuatro horas para orientar el aprendizaje de segundo idioma en un reconocimiento del aspecto explícito de su propio idioma. Para alcanzar ese objetivo, las actividades fueron diseñadas con propósito de movilizar artefactos de conocimiento ya reconocibles por el participante (Canals, 2003). Finalmente, se buscaba compartir y analizar los resultados y procesos del piloto con la comunidad de práctica, para optimizar el prototipo en términos de tiempo e impacto a los participantes. El papel que juegan los otros actores, no solo en la CoP, sino también de la comunidad de aprendizaje como fuentes de información o como validadores fue un aspecto crítico en la negociación de significados. Llevarlo a cabo requería asumir el rol observador participante.

La otra movilización en marcha para recolectar información por medio de observación participante en servicio del diseño del taller, fue la inscripción de uno de los miembros de la comunidad en un curso de alemán. No saber nada del idioma fue importante, no solo para ver qué tan rápidamente podía llegar a comprender los aspectos básicos del idioma, sino también observar a los otros alumnos que estaban en la misma situación, y, como su compañero, ver si emergiera en el proceso alguna indicación de su modo de pensar distinto al ya conocido como maestro.

Con relación al asumir el rol de aprendiz principiante, hubo una variedad de factores que aportaron autenticidad a la experiencia en sentido de paridad con los otros alumnos: (a) el horario pesado, que combina trabajo y estudio, (b) responsabilidad de familia, factor que reta muchos aprendices adultos, y (c) el alemán no representaba un idioma necesario para el trabajo, ni la vida y en que tampoco despertaba verdadero interés, es decir, si no hubiera representado una estrategia dentro del proyecto, no habría existido ningún motivo de inscribirse en el curso.

El curso alemán ofreció la oportunidad de poner a la prueba el principio central que definía éxito del plan de acción del proyecto: utilizar conocimiento explícito del idioma nativo para acelerar la comprensión del segundo idioma. Las notas de campo grabadas en la primera semana del curso, contenían datos que reflejaban un avance marcado en cuestión de días, estos avances en el aprendizaje incluyeron conceptos como patrones en las conjugaciones de verbos que no solo indicaban el tiempo o moda, sino también el sujeto a que correspondían.

Patrones de los verbos alemanes (semana 1 del curso)

1. Forma básica siempre termina con "en" **("sein" (ser/estar) la única excepción)

PRESENTE SIMPLE

2. Con "ich" (yo), se corta la "n" final.
3. Con "du" (tu) siempre se termina con "st" (excepto cuando termina con "sen", "ßen" or "zen" .. solo "t")
4. Con "er/sie/es" (él/ella) siempre se termina con "t"
5. Con "wir" (nosotros) siempre se usa la forma básica. **
6. With "sie" (ellos) siempre se usa la forma básica. **

7. With "Sie" (Usted) siempre se usa la forma básica. **

PASADO SIMPLE

8. Las formas "ich" y "er/sie/es" son siempre iguales.
9. Con "du" siempre se termina con "st" (aunque con forma diferente que PRESENTE SIMPLE)
10. Con "wir" siempre termina con "en" (pero no es forma básica) **
11. Con "sie" (ellos) siempre se termina con "en" (no es forma básica, pero es lo mismo de "wir") **
12. Con "Sie" (Usted) todo lo mismo que "wir" y "sie"

FUTURO SIMPLE

13. Usa el auxiliar "werden" con el verbo en forma básica para todos los sujetos.
14. El auxiliar "werden" se conjuga de PRESENT SIMPLE, cómo verbo normal, de acuerdo con el sujeto.
15. El auxiliar "werden" es irregular (ich werde, du wirst, er/sie/es wird)

16. La forma pasado participio siempre comienza con "ge"
(Diario 8, 2017)

La lista no se derivaba únicamente de la observación y tampoco era totalmente correcta, pero era suficiente para mapear un camino de comprensión que brindaba claridad para procesar excepciones o correcciones a lo previamente entendido sin desorientarse. Esa comprensión inicial se derivaba de la combinación de observaciones de tablas, seguidas por ejercicios repetitivos en los que se escribe, por ejemplo, todas las conjugaciones del presente simple en una columna, cada uno seguido por su equivalente del idioma nativo en otra columna contigua, incluyendo sus sujetos correspondientes. Eso se repitió varias veces hasta que se podía escribir todas las conjugaciones alemanas del presente simple. El proceso completo duró no más de un par de minutos. Se replicó con 10 verbos y fue a través de este ejercicio que muchos de los patrones se revelaban definitivamente, adicionalmente el pequeño esfuerzo reveló también otros factores útiles.

Hasta el momento, no había considerado este proceso repetitivo como paso importante para reconocer patrones y así llegar a conocer la lógica de las conjugaciones de los verbos. Ahora creo que fomentar este hábito debe de ser parte integral del taller. Poder comunicar virtualmente cualquier idea o pensamiento requiere formar frases completas que tienen como su base y mínimo un sujeto, explícito o implícito, y un verbo. Después de tres días, habiendo hecho estos ejercicios e identificado los patrones listadas, noté en la segunda semana que había avanzado más que los alumnos de mi alrededor que observé. En los ejercicios y repasos que seguían acerca de

las maneras de saludar y presentarse con los verbos “sein” (ser/estar), “heißen” (llamarse) y “kommen” (llegar / venir), la mayoría de los alumnos tenían dificultad identificar cual conjugación que usar con el sujeto provisto. Tenían que adivinar y checar con los compañeros que tampoco sabían. Después se dio en el pintarrón un pequeño diagrama de las conjugaciones en el presente simple requeridas para los ejercicios, con unos sujetos, no todos. Con eso los alumnos podían por lo menos averiguar cuáles eran las respuestas correctas. Lo que no se explicó era los patrones que definen ese diagrama de conjugaciones. Mientras el alumno no sepa cuál es esa lógica, va a seguir con incertidumbre.
(Diario 8, 2017)

Con una semana en el curso de alemán, lo aprendido hasta aquel momento aportó elementos suficientes para efectuar modificaciones importantes al taller antes de lanzar el piloto. Esta movilización permitió definir más claramente el objetivo del taller y validar que el reconocimiento de patrones en las conjugaciones de verbo puede acelerar el aprendizaje de segundo idioma.

Durante el mismo ciclo escolar, el piloteo del taller se llevó a cabo sobre un periodo de tres meses con tres grupos de alumnos de inglés de la universidad, un grupo de nivel 1, y los otros dos grupos de nivel 2. Con cada grupo se utilizó dos sesiones de clase completas, o cuatro horas totales, tiempo que coincidía con el tiempo propuesto para el taller. El énfasis inicial era acomodar las actividades desarrollados y tomar notas del desempeño observable entre los participantes.

El permiso de utilizar las sesiones vino de la coordinadora docente miembro de la comunidad de práctica. Dos sesiones eran suficientes ya que cada una tenía una duración de máxima de una hora cuarenta minutos de trabajo. De igual manera, se estimaba que un taller de cuatro horas significaría un total de tres horas veinte o treinta minutos de actividad productiva. Otra ventaja de este arreglo fue que el grupo de la primera sesión sería el mismo grupo en la siguiente sesión. Con cada grupo se incorporaba modificaciones basadas en observaciones previas.

Al principio, el piloto se visualizaba en tres etapas: la primera se enfocaría en reconocimiento de patrones y su relación a los verbos, sus tiempos y conjugaciones. La segunda trataría de todos los tipos de pronombres, y la tercera aún no se había

decidido específicamente, si se concentraría en auxiliares o en familiarizarse con conceptos gramaticales, tales como sustantivo, adjetivo, verbo, adverbio etc. Debido a que las tres etapas se tenían que llevar a cabo en dos sesiones, la logística inicial consistía en utilizar la primera sesión para la primera etapa de los patrones, analizar los resultados respecto al tiempo, dedicar la segunda etapa a la segunda sesión de los pronombres, y con cualquier tiempo que quedara decidir cómo, y con qué criterio, incorporar la tercera etapa.

Se optó por integrar los siete temas originalmente propuestas en lugar de disminuir la cantidad. La primera etapa se orientaba al reconocimiento de patrones y a demostrar que las formas y conjugaciones de verbos se pueden identificar y diferenciar por medio del reconocimiento consciente de patrones, finalizando con “haber” y cómo ese auxiliar sigue los mismos patrones y cómo tal reconocimiento ayuda en comprender otros idiomas. El mapa del idioma original ayudó particularmente en realizar esta integración. Hizo claro el sentido de combinar los conceptos de sujeto y objeto con los pronombres. Se logró integrar seis de los siete temas en solo dos sesiones, pero había que mostrarlo en la práctica.

Para determinar a quién presentar el taller fue necesario contactar maestros de los niveles 1 y 2 del programa certificado de inglés y de niveles 1 – 4 del programa alternativa de inglés, y pedirles dos de sus sesiones completas, con la condición de que no perdieran su pago por ellas. Había que aprovechar los positivos. Lo que ofreció la estructura de la universidad que sí potencializaba el proyecto de la gestión de conocimiento, igual como la gestión de aprendizaje, era una gran cantidad de aprendices que podían participar dentro de un marco de control, por su pertenencia a un grupo de alumnos, que permitía sesiones repetidas con ellos. Además, por su registro en el sistema, lo hacía posible rastrear su desempeño de aprendizaje durante la trayectoria de sus estudios de idioma en la universidad. Tales datos recolectados podrían ayudar a determinar si la herramienta que les pretendimos aportar les quedara de utilidad.

En la sesión 1 con el primer grupo, se logró presentar todas las actividades programadas, pero apenas. Aunque esto fue la expectativa para la primera sesión, el hecho, combinado con la cantidad de solo cinco participantes, lo hizo difícil determinar, por medio de observación sola, cuanto aprendizaje nuevo se efectuó. Sin embargo, abrir la sesión con los patrones no lingüísticos seguido por otra actividad de reconocimiento de patrones en idioma no europeo les tuvieron un impacto positivo sobre los participantes. Identificar patrones los entusiasmó notablemente, y los preparó a buscar patrones entre conjugaciones de verbos en su propio idioma. Algunos comentaron que nunca habían pensado así en su lengua nativa. Aún no había instrumento para medir el impacto del taller sobre los participantes, pero el orden de las actividades y su dinámica logró sostener un impulso de interés entre los participantes, aunque en el último tercio de la sesión este ímpetu se declinó moderadamente con la presentación apresurada de mucha información.

Como la primera sesión se dedicaba principalmente a medir qué tan realístico era la secuencia de actividades dentro del marco del tiempo disponible, aún no hubo tiempo para la explicación profunda de cada actividad y cómo se conectaba a su aprendizaje en el mundo real. Se agendó las varias sesiones precisamente para encontrar el camino a ese objetivo: actividades eficaces atados a explicaciones profundas pero claras y concisas.

El desempeño de los participantes de la primera sesión fue muy revelador también a los problemas que se esperaba observar. Aunque trabajar con los patrones no lingüísticos estimuló las mentes de los participantes, la cantidad de patrones representaba una redundancia innecesaria que se reflejaba en el cansancio de algunos, que disminuyó el impacto de la actividad y el de las siguientes. Además, la idea original que cada participante trabajara individualmente resultó en baja participación voluntaria y más tiempo para concluir cada actividad. Las modificaciones que se generaron para abordarlas y aumentar su eficacia incluían más trabajo en grupos de dos o tres, lo que cortaba el tiempo para compilar sus respuestas y también estimulaban más conectividad entre el aprendiz y la actividad.

Contenido redundante se cortaba para bajar el cansancio y aumentar el tiempo disponible. Se quitó el trabajo en papel de un par de actividades a favor de invitar voluntarios a la pantalla.

Lo más importante es que a través de un par de sesiones más, los ajustes incorporados posibilitaron dos factores importantes: uno era que se intensificó la tercera dimensión del conocimiento, la abstracción, para acelerar la eficiencia de las otras dos dimensiones de codificación y difusión (Canals, 2003). Ahora se podía enfocar en asegurar que el reconocimiento de patrones se aplicaba a más que solamente imágenes no lingüísticas, y que los patrones identificados en un idioma correspondían, de una manera u otra, a la identificación de patrones en otros idiomas, la cual podría acelerar la categorización de significados necesaria para la comprensión. Salir del taller con ese reconocimiento sirve de un objetivo simple y significativo. El otro factor era que finalmente cabía tiempo suficiente para incluir las explicaciones necesarias para maximizar la probabilidad les hiciera sentido a los participantes.

La segunda sesión con el primer grupo, una semana después, se enfocó en los pronombres, con propósito de efectuar consciencia de por qué se utilizan los pronombres que se usan cada día, y de qué se tratan en términos explícitos. Esta sesión también fusionó dos de los siete temas originales: las varias formas de pronombre, y el concepto de sujeto y objeto. Combinarlos permitió además incluir la exploración de los conceptos *directo* e *indirecto*.

Aunque se anticipaba concluir la sesión antes del límite de 1:40, no logró ni terminar totalmente, debido a factores técnicos para llevar a cabo la segunda actividad que requería grabaciones de voz, pero más importante, a una falta de comprensión básica entre los participantes respecto a la conexión entre los pronombres de objeto y el concepto general de objeto en la gramática. Años de docencia en idioma extranjero aseguraba una familiarización con la situación, pero nunca con la claridad que esta sesión revelaba, principalmente acerca de la comprensión del idioma nativo. Al contrario de ser un resultado de mala planeación del taller, el problema potencializaba precisamente el tipo de descubrimiento que se esperaba extraer de

la comunidad de aprendizaje, algo que se confirmó en las sesiones de los pronombres con los grupos subsecuentes.

Igual que la primera sesión de los patrones de verbos, la segunda sesión también, por camino de repeticiones en tres grupos, produjo información importante para modificarla y aumentar su utilidad y significado para los aprendices. Aunque importante fue ubicar el problema que presentaban los participantes con el concepto de objeto, solucionarlo se interpuso un reto nuevo. Entre los miembros del CoP, no se identificaba fácilmente la fuente de la dificultad entre los participantes de comprenderlo, solamente reafirmaciones de qué tan difícil era ayudarlos a captar la idea. Sin embargo, se logró un avance debido no a las deliberaciones del CoP, sino el curso de alemán.

En las semanas entre el segundo y tercer grupo, el curso reveló algo importante. Precisamente en una lección acerca de los pronombres de objeto en alemán, un alumno preguntó la maestra si era posible sustituir una persona en lugar de un objeto en cualquier frase que queremos comunicar, “porque a veces,” dijo, “es una persona en vez de un objeto que recibe la acción iniciado por el sujeto, ¿no?” La pregunta fue razonable y lógica, pero *sustituir una persona en lugar de un objeto...* indicó un error fundamental en la comprensión del concepto de objeto en la gramática. ¿Era posible que los aprendices del taller tenían tanto problema para reconocer los pronombres de objeto de su propio idioma porque también fallaban de asociar la idea de “objeto” con una persona?

La sesión de pronombres con el tercer grupo, con 24 participantes, se abrió con un experimento para ver cuantos aprendices compartían el mismo concepto de objeto que el alumno de la clase de alemán. Se empleaba una encuesta en línea en que cada de los participantes contestaba una pregunta en sus celulares, y una vez enviado la respuesta se aparecía en la pantalla proyectada para que todos pudieran ver las otras respuestas anónimas entre el grupo. La cuestión era: “En términos de la gramática, ¿cuál es la diferencia entre “sujeto” y “objeto”? Sus repuestas revelaron que la gran mayoría asociaba “sujeto” con personas y “objeto” con cualquier cosa que no era persona. Se descubrió la fuente del problema.

Esto representaba un paso de desarrollo sumamente importante para el proyecto. Si por medio del taller se pudiera lograr, desde el inicio, corregir y aclarar esa falsa percepción del concepto de objeto entre los aprendices de segundo idioma, podría significar la eliminación de un obstáculo invisible que topa su aprendizaje. Además, ejemplificaba el rol crítico de la gestión de aprendizaje para la negociación de significado tan necesario para la afinación del taller.

3.2 Conocimiento estructural

El conocimiento estructural generado como resultado de este proyecto consiste en: (a) el diseño de un taller breve con actividades que persiguen convertir el conocimiento tácito que poseen de su propio idioma en conocimiento explícito, si nada más de los elementos básicos, con objetivo de generar reconocimiento de su utilidad en el aprendizaje de segundo idioma y (b) un mapa que ilustra de plano aquellos aspectos o bloques básicos de la construcción del idioma, mapa que dio lugar al desarrollo de las actividades del taller.

La duración del taller completo se estima de cuatro horas, 30 minutos de las cuales son de descanso. Es intensivo y con un objetivo puntual: lograr que los participantes identifiquen patrones lingüísticos de su idioma nativo para aplicar la misma consciencia en el aprendizaje de un segundo idioma. El corto tiempo de tres horas y media lo hace manejable para los participantes y permite que se replique con facilidad con grupos de diferentes circunstancias temporales.

El taller se basa en el mapa derivado de la combinación de conocimiento. Aunque el mapa completo del idioma nativo contiene muchos más componentes que los que usa el taller, su propósito era precisamente para identificar cuáles de esas partes eran las más necesarias y combinables para el propósito del proyecto.

3.2.1 Taller de reconocimiento del idioma nativo para acelerar el aprendizaje de un segundo idioma en adultos

Se concentra en que decidimos son dos zonas de mayor beneficio a los adultos que por primera vez abordan un nuevo idioma: (a) patrones en las conjugaciones de verbos, que también familiariza al aprendiz con cuáles conjugaciones hay, y (b) los pronombres de sujeto, objeto directo e indirecto, con un énfasis en la distinción entre sujeto y objeto en general.

Las actividades que se presentan a continuación incluyen las modificaciones derivadas de su uso y validación. Sin embargo, es importante señalar que nuevas

aplicaciones siguen abiertas y sensibles a los desempeños conseguidos por los aprendices, es decir, en una propuesta de creación del conocimiento desde este tipo de gestión es importante tener presente que el conocimiento se construye de manera continua.

Su propósito fue transferir conocimiento explícito sobre las estructuras básicas del idioma nativo del aprendiz para aplicar este conocimiento autónomamente al aprendizaje de un segundo idioma vs. la estrategia de esperar pasivamente a cualquier información aleatoria que aporte un maestro.

Sesión 1

PATRONES DE LAS CONJUGACIONES DE VERBO

1.A Reconocer de patrones no lingüísticas (15 min.)

Los participantes, que se agrupan en tríos, observan una hoja que se les entrega que muestra tres tablas, cada con secuencias de formas estilo coeficiencia intelectual, para determinar cuál será la ficha ausente de cada secuencia establecida. Son acertijos de reto personal. Tienen cinco minutos para identificar, entre una selección de posibilidades, la ficha indicada para cada de los tres patrones. Después, se les pide revelar sus respuestas y explicar el razonamiento. Proyectadas en la pantalla repasamos las mismas secuencias, pintadas con colores para mostrar la lógica de sus respuestas.

El objetivo aquí no es tanto que contesten correctamente, sino que puedan articular una lógica para apoyar su decisión.

Para finalizar, se explica que en el idioma un patrón es un marcador de significado. Si ubicamos el significado con el patrón, se puede inferir ese significado cuando se lo ve o lo escucha, y también crear y comunicar ese significado, con confianza, por medio del manejo de ese patrón. Y en ningún aspecto del idioma son los patrones más importantes que con las conjugaciones de verbos.



Diapositivas 8 - 14

1.B Reconocer e patrones en conjugaciones de verbo de un idioma no originado del latín (15 min.)

A los mismos grupos de tres, se distribuye una hoja con seis conjugaciones de un verbo en hebreo. Solamente se muestran en símbolo hebreo. Se les da tres minutos para identificar cualquier detalle entre las seis conjugaciones que marcan un patrón definitivo, si no más parecidamente, entre sí.

Después, (a) se les pide revelar sus respuestas y explicar el razonamiento. (b) La misma hoja está proyectada en la pantalla, y la analizamos, también con colores para indicar patrones. (c) se revela en la pantalla las pronunciaciones de cada de las seis conjugaciones (escritas con letras origen latín) para ver si en eso haya correspondencia con los patrones ya establecidos. Finalmente, (d) se revela las traducciones españolas de cada de las seis conjugaciones hebreos, para ver si haya correspondencia entre las tres versiones.

Se concluye la actividad con el mensaje “confiar, pero verificar” para asegurarse que un patrón identificado realmente representa un significado que podemos aplicar a otros, o hasta todos los verbos.

Full interactive Hebrew verb tables.

לָמַד

יִלְמַד

לָמְדָהּ

תִּלְמַד

לָמַדְנוּ

נִלְמַד



www.pealim.com

Full interactive Hebrew verb tables.

לָמַד (lamad/)

el aprendió

יִלְמַד (yilmad/)

el aprenderá

לָמְדָהּ (lamda/)

ella aprendió

תִּלְמַד (tilmad/)

ella aprenderá

לָמַדְנוּ (lamadnu/)

aprendimos

נִלְמַד (nilmad/)

aprenderemos



www.pealim.com

Diapositivas 26 – 40

1.C Reconocer de patrones entre verbos del idioma nativo (10 min.).

Se sube la pantalla para proyectar en el pintarrón tablas de conjugaciones de tres verbos del idioma nativo (español en este caso), cada en “presente”, “pretérito”, “futuro” y “futuro potencial”. Se invita a los participantes que vengan al pintarrón y con marcadores indiquen donde observan patrones, entre las tres tablas presentadas, que ellos saben aplican a todos los verbos.

Una vez que el pintarrón se queda muy marcado, se les pide explicaciones, y después se les explica que un adulto, no nativo de español, presentado con estas tablas por primera vez como segundo idioma, generalmente no va a saber identificar esos patrones, y le va a costar mucho tiempo llegar a reconocerlos y sus significados comunicativos.

comer

present simple

como
comes
come
comemos
comen

past simple

comí
comiste
comió
comimos
comieron

future simple

comeré
comerás
comerá
comeremos
comerán

conditional simple

comería
comerías
comería
comeríamos
comerían

trabajar

present simple

trabajo
trabajas
trabaja
trabajamos
trabajan

past simple

trabajé
trabajaste
trabajó
trabajamos
trabajaron

future simple

trabajaré
trabajarás
trabajará
trabajaremos
trabajarán

conditional simple

trabajaría
trabajarías
trabajaría
trabajaríamos
trabajarían

ir

present simple

voy
vas
va
vamos
van

past simple

fui
fuiste
fue
fuimos
fueron

future simple

iré
irás
irá
iremos
irán

conditional simple

iría
irías
iría
iríamos
irían

comer

present simple

como
comes
come
comemos
comen

past simple

comí
comiste
comió
comimos
comieron

future simple

comeré
comerás
comerá
comeremos
comerán

conditional simple

comería
comerías
comería
comeríamos
comerían

trabajar

present simple

trabajo
trabajas
trabaja
trabajamos
trabajan

past simple

trabajé
trabajaste
trabajó
trabajamos
trabajaron

future simple

trabajaré
trabajarás
trabajará
trabajaremos
trabajarán

conditional simple

trabajaría
trabajarías
trabajaría
trabajaríamos
trabajarían

ir

present simple

voy
vas
va
vamos
van

past simple

fui
fuiste
fue
fuimos
fueron

future simple

iré
irás
irá
iremos
irán

conditional simple

iría
irías
iría
iríamos
irían

Diapositivas 43 - 50

1.D Reconocimiento de patrones entre verbos en idioma extranjero similar en su construcción y lógica al nativo (5 min.)

Se les presenta a los participantes, proyectadas en la pantalla, tres verbos en alemán, con sus tablas de conjugación en el presente y pretérito. Esto se diseña para poner en práctica lo que se observaba en la actividad anterior. Igual al español las conjugaciones alemanas también se alteran por cuestión del sujeto. Esto lo hace un paso adelante seguro y lógico. No requiere mucho tiempo, en que los participantes desde sus sillas pueden apuntar y articular los patrones que observan basado en la naturaleza explícita de reconocimiento de tales patrones.

machen [tr]	
Indikativ Präsens Aktiv	Indikativ Präteritum Aktiv
ich mache	ich machte
du machst	du machtest
er/sie/es macht	er/sie/es machte
wir machen	wir machten
ihr macht	ihr machtet
sie/Sie machen	sie/Sie machten

arbeiten [intr]	
Indikativ Präsens Aktiv	Indikativ Präteritum Aktiv
ich arbeite	ich arbeitete
du arbeitest	du arbeitetest
er/sie/es arbeitet	er/sie/es arbeitete
wir arbeiten	wir arbeiteten
ihr arbeitet	ihr arbeitetet
sie/Sie arbeiten	sie/Sie arbeiteten

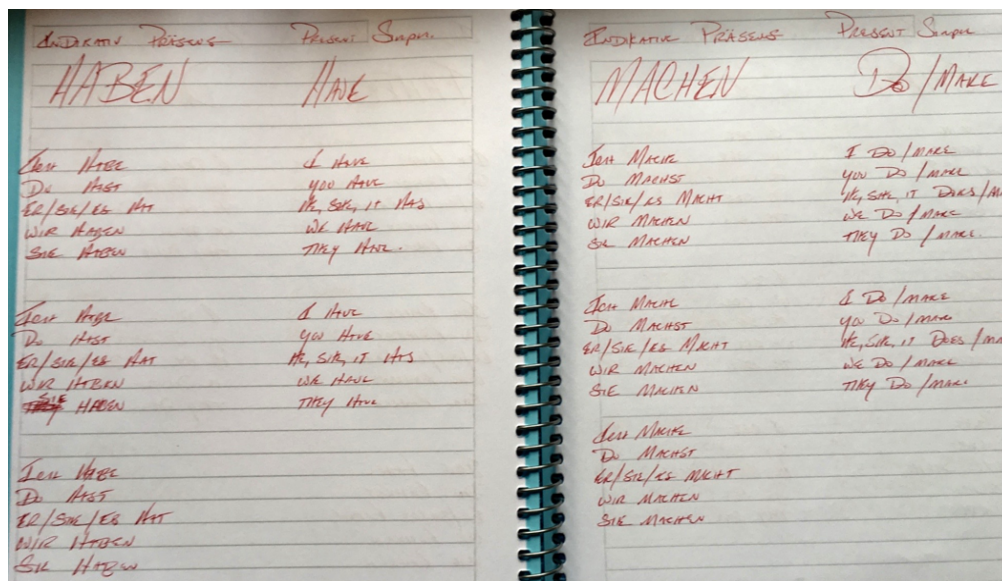
kommen [ist]	
Indikativ Präsens Aktiv	Indikativ Präteritum Aktiv
ich komme	ich kam
du kommst	du kamst
er/sie/es kommt	er/sie/es kam
wir kommen	wir kamen
ihr kommt	ihr kamt
sie/Sie kommen	sie/Sie kamen

Diapositiva 52

1.E Concretar reconocimiento de patrones entre verbos de un idioma extranjero y sus significados (20 min.)

Se les muestra en la pantalla una foto de un ejercicio hecho en cuaderno rayado. Yo les explico que el ejercicio me ayudó comprender 18 patrones entre los verbos alemanes en solo un día, y que el ejercicio es muy simple.

El ejercicio consiste en escribir, en un cuaderno rayado, algún verbo del idioma extranjero, en forma básica, en la parte superior izquierda de una hoja. Después se hace lo mismo, con el mismo verbo del idioma nativo, en la parte superior derecha de la misma hoja. Abajo, en una columna izquierda, se escribe el verbo en presente simple del sujeto (yo), seguido directamente por lo mismo del idioma nativo en la columna derecha. En el siguiente renglón se lo repite sino del sujeto (tú) seguido por lo mismo a la derecha, y así sucesivamente hasta completar cinco renglones, así cubriendo todos los sujetos. Inmediatamente después se repite esos cinco renglones debajo de las primeras. Al completar, hacerlo una tercera vez en el espacio que queda al final de la hoja.



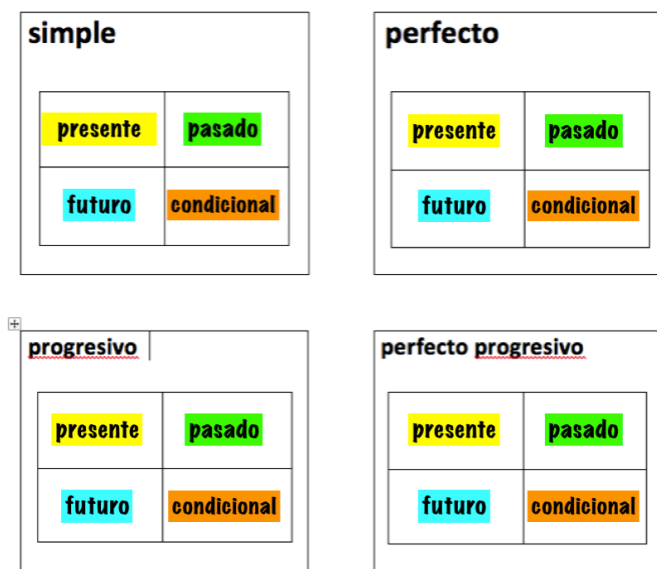
Diapositiva 53

Se les explica que cuesta muy poco tiempo para completarlo, y que después de hacerlo con cinco o diez verbos nada más, van a reconocer no solamente muchos patrones entre los verbos extranjeros, sino sus significados comunicativos basado en cómo esos patrones se corresponden con marcadores de significado de los verbos del idioma nativo. Lo puede llevar a cabo con las conjugaciones de cualquier tiempo.

Se distribuye hojas ya con toda la plantilla hecha, para que pueden practicar el mismo ejercicio con un verbo del inglés contra lo mismo del español. En la pantalla se les muestra exactamente paso por paso cómo llevarlo a cabo. Cuando se acaban con el ejercicio, discutimos cuáles patrones y significados observaron.

1.F Reconocer desglose simple de las categorías de conjugación de los verbos (20 min.)

Con propósito de simplificar el mapa de las tablas de conjugaciones, en la pantalla se muestra cuatro “zonas” cuadradas. Una es “simple”, otra “progresivo”, la tercera “perfecto” y la última “perfecto progresivo”. En la zona de “simple”, muestro 4 “sub-zonas” ya familiares a los participantes: “presente”, “pasado”, “futuro” y “condicional (futuro potencial)”.



Diapositiva 63

La actividad es una de discusión, en que platicamos de los conceptos de “simple”, “progresivo” y “perfecto”, sus componentes estructurales, y los significados que señalen esas estructuras. Durante de la discusión les muestro en la pantalla, en las mismas cuadras, las conjugaciones completas de un verbo, cada una en sus sub-zonas correspondientes.

Al final les solicito explicaciones de cómo tal desglose ayuda comprender el mapa más fácilmente.

1.G Reconocer el rol del auxiliar “HABER” en el concepto “perfecto” y su aplicabilidad a otros idiomas.

Para cerrar el segmento de los patrones, exploramos el uso de “haber” para formar los tiempos perfectos. Se comienza por solicitar la forma básica de una variedad de verbos ya conjugados. Por ejemplo, se muestra en la pantalla “comería” y les pregunta ¿Cuál es la forma básica de “comería”? “¿trabajáramos?” ¿“dormiste”?... hasta llegar a “he”. El propósito de esto es que mientras se puede contestar fácilmente las formas básicas de todos los verbos, una conjugación de “haber” típicamente se les da pausa.

Esto es para ilustrar que aunque lo usamos frecuentemente, apenas estamos conscientes de la existencia del auxiliar “haber”, y menos de cuál es su rol en la estructura de los tiempos perfectos.

Les hago oralmente unas frases incorrectas, como “Ya he comido cuando me llamaste anoche” o “Mañana cuando llegas ya había terminado con las preparaciones” ... para que los participantes fueren en explicar por qué están mal y dar sus sugerencias para corregirlas.

comer

present simple

como
comes
come
comemos
comen

past simple

comí
comiste
comió
comimos
comieron

future simple

comeré
comerás
comerá
comeremos
comerán

conditional simple

comería
comerías
comería
comeríamos
comerían

eat

I **eat**
you **eat**
he, she, it **eats**
we **eat**
they **eat**

I **ate**
you **ate**
he, she, it **ate**
we **ate**
they **ate**

I **will eat**
you **will eat**
he, she, it **will eat**
we **will eat**
they **will eat**

I **would eat**
you **would eat**
he, she, it **would eat**
we **would eat**
they **would eat**

haber

present simple

he
has
ha
hemos
han

past

había
habías
había
habíamos
habían

future simple

habré
habrás
habrá
habremos
habrán

conditional simple

habría
habrías
habría
habríamos
habrían

have

I **have**
you **have**
he, she, it **has**
we **have**
they **have**

I **had**
you **had**
he, she, it **had**
we **had**
they **had**

I **will have**
you **will have**
he, she, it **will have**
we **will have**
they **will have**

I **would have**
you **would have**
he, she, it **would have**
we **would have**
they **would have**

perfect tenses

have + [past participle of 'eat' (**eaten**)]

haber + [participio pasado de 'comer' (**comido**)]

present perfect

he **comido**
has **comido**
ha **comido**
hemos **comido**
han **comido**

I **have eaten**
you **have eaten**
he, she, it **has eaten**
we **have eaten**
they **have eaten**

future perfect

habré **comido**
habrás **comido**
habrá **comido**
habremos **comido**
habrán **comido**

I **will have eaten**
you **will have eaten**
he, she, it **will have eaten**
we **will have eaten**
they **will have eaten**

past perfect

había **comido**
habías **comido**
había **comido**
habíamos **comido**
habían **comido**

I **had eaten**
you **had eaten**
he, she, it **had eaten**
we **had eaten**
they **had eaten**

conditional perfect

habría **comido**
habrías **comido**
habría **comido**
habríamos **comido**
habrían **comido**

I **would have eaten**
you **would have eaten**
he, she, it **would have eaten**
we **would have eaten**
they **would have eaten**

Al final de esta primera etapa del taller, se distribuya a cada participante con cuatro páginas igual a la imagen anterior, cada con un verbo distinto a la izquierda y todos con "haber" a la derecha, para identificar, comparar y asegurar patrones que se observan que aplican a todos los verbos. Cada participante puede llevarse las hojas.

Sesión 2

SUJETO VS. OBJETO, CON PRONOMBRES DE SUJETO Y OBJETO DIRECTO E INDIRECTO.

2.A Clarificar de qué es “sujeto” y qué es “objeto” dentro del marco de la gramática (20 min.)

Se les muestra un sitio del internet que les solicita: “¿Cómo explicaría qué es el “sujeto”, y qué es el “objeto” en una frase? ¿Qué significa esos dos términos en el marco de la gramática?”

Cada participante, con su telefono, va acceder al mismo sitio, escribir su propia idea en el espacio indicado y enviarla. Su respuesta aparece anónimamente en la pantalla de proyección. Esto para que todos puedan ver de cual perspectiva se acercan el tema.

"Sujeto" y "objeto": Cómo se distinguen? ✓

Go to www.menti.com and use the code **47 66 78**

Open Ended Mentimeter

Pudiera ser porque es algo animado y algo inanimado; un ser a una cosa (?)

Sujeto se distingue como una persona física y objeto es cualquier cosa nomas eso se me ocurrió

Objeto es algo que se puede comprar y sujeto es una ser vivo

Por ejemplo Juan riega el pasto con la manguera El sujeto es Juan El objeto es la manguera

La diferencia es que un sujeto es una persona Un objeto es algo inanimado

Sujeto es un ser vivo, objeto es un articulo o cosa.

Sujeto: puede llegar hacer una persona. Objeto: algún articulo que no tiene un valor.

7

Después de discutir entre sí sus respuestas, se les muestra un tutorial corto del tema, seguido por un ejercicio en que pueden poner la nueva información a la prueba, mostrando que conscientemente distinguen entre sujeto y objeto.

2.B Reconocer de los pronombres de sujeto.

Se solicita a un participante para que venga al pintarrón y hacer una lista de los cuales cree son los pronombres de “sujeto”. Si no son correctos, se solicita otro participante.

Una vez que se clarifica la lista, les solicita respuestas a ¿qué es que nos permite identificar tales pronombres como sujeto?, y se les presenta de nuevo las tablas de conjugaciones de verbo del idioma nativo para que se den cuenta de cómo el sujeto corresponde a la articulación del verbo; que su propósito está directamente atado al verbo.

Les muestro unas diapositivas muy brevemente con fotos, y frases abajo escritos con acuerdo incorrecto entre sujeto y verbo para más claramente identificar la importancia de la relación entre pronombre de sujeto y el verbo.



Yo vieron un burro salvaje atacar a unos peatones en el periférico...

2.C Reconocer de los pronombres de objeto.

Otra vez, se solicita un participante para que venga al pintarrón y hacer una lista de los cuales cree son los pronombres de “objeto”. Si no son correctos, se solicita otro participante.

Si después de cinco minutos no han podido cumplir la lista, se les revela en una diapositiva en la pantalla, y lo analizamos, porque hay una gran cantidad.

Pronombres de
OBJETO

me, (+) mí
te, (+) ti
se, le, lo, (+) él
se, le, la, (+) ella
nos, (+) nosotros
se, les, los/las, (+)ellos/ellas

Con los pronombres de objeto revelados en la pantalla, se les llama atención a los participantes que hay dos formas para expresar esta clase de pronombre: antes del sujeto – “nos hablaron...” y después del sujeto con preposición – “hablaron con nosotros”. Si se ven confundidos, es anticipado. El asunto del taller, también en esta actividad, es convertir conocimiento tácito en conocimiento explícito. Todos pueden identificar que “ti hablé ayer” está mal. Lo importante es que salgan sabiendo de qué se trata eso.

En la segunda parte de esta actividad se explora “se”, “le” y “les” pronombres y para qué existen, utilizando los mismos métodos para enlazar el conocimiento tácito con el explícito. Esto les lleva a los objetos directos e indirectos.

Estas actividades también representan un andamiaje entre las formas de verbo que indican sujeto y a los pronombres en general.

3.2.2 Mapa sobre los aspectos o bloques básicos de la construcción del idioma

El mapa es un plano básico del idioma que muestra las partes más importantes para construir la comunicación en el español. Su representación muestra características de una zona metropolitana, dividida en tres sectores principales: objeto, sujeto y verbo.

En el primer sector se encuentran los objetos directos e indirectos, con los residenciales de pronombres que les corresponden. El sector sujeto contiene las áreas de sustantivos y pronombres. Hay un área donde sujeto y objeto se superponen, y allí quedan situados los adjetivos, así como sus diversas clases. En el sector verbo los tiempos y formas se encuentran próximos al centro del mapa, mientras que los auxiliares, con las varias calificaciones de adverbios se expanden hacia afuera acercándose a lo periférico. Entre los sectores verbo y sujeto se localiza el distrito de los artículos, y entre verbo y objeto se sitúan las proposiciones.

El mapa demuestra las partes más importantes para construir comunicación en el español. Entre los miembros de la comunidad de práctica lo consideraba imperativo crear este mapa para poder planear qué tenía prioridad en un taller que genera conocimiento explícito del idioma nativo, si nada más sea de los aspectos básicos.

Conclusiones

Gestionar el conocimiento en este proyecto ha significado permitirse ser gestionado por las vías del conocimiento de otros, cuando necesario, para generar aprendizaje. Ser el gestor, en este sentido, requiere una combinación de resolución, humildad y curiosidad. Mantener el enfoque en el desarrollo de un producto para comprobar o descartar una hipótesis exige tenacidad por parte del gestor. No puede permitir que interpretaciones incorrectas lleven al proyecto en direcciones que finalmente no sirven al propósito establecido. Sin embargo, se dedica a abrirse a las perspectivas de los que compartan la misma visión, que traen su propia experiencia a la mesa y se han comprometido al proyecto y el diseño de tal producto. Tiene además que aceptar que el compromiso de uno no sea lo mismo entre los involucrados. No está en posición para presionar las mismas expectativas de empeño sobre los demás como sobre a sí mismo. Se responsabiliza en fomentar un equilibrio entre el diálogo y la discusión, así que se reten entre sí respecto a las ideas propuestas con el entendimiento que es así que se genera aprendizaje nuevo.

Los resultados del aprendizaje generado a lo largo del proyecto permitieron concluir que la gestión de conocimiento fue fundamental en el desarrollo de un producto tangible cuya eficacia en analizar la hipótesis era comprobable. Aunque la hipótesis se conceptualizó por las propias experiencias del gestor, se quedó claro desde el inicio que una persona sola no podría haberlo llevado a cabo el proyecto a través de un proceso únicamente de aprendizaje adaptativo. Saber cuantos o cuáles factores había que considerar para lanzar hasta una sola actividad de inicio requería perspectivas distintas para superar los límites de la mente aislada. Pero además del desarrollarlo de un taller, la comunidad sirvió como el puente entre el producto creado y la plataforma estructurada necesaria para aplicar, ajustar y ponerlo a la prueba. Sin la participación y cooperación de los miembros de la comunidad de práctica, el gestor no hubiera tenido acceso a una logística de tiempo, lugar y participantes para llevar a cabo el proceso de piloteo.

Gestionar conocimiento trajo legitimidad al proyecto. En un primer nivel, utilizar la maestría en gestión de conocimiento como base del proyecto prestó la legitimidad para atraer los miembros de la comunidad de práctica. El trabajo conjunto, que resultó en una expansión de aprendizaje que alimentó el desarrollo del proyecto y finalmente un taller diseñado para comprobar la hipótesis original, ha sentado las bases para un segundo nivel de legitimidad, en el evento que el taller produzca resultados positivos respecto a la hipótesis original.

Mientras el diseño y desarrollo del taller resultó por las discusiones, exigencias y diálogos de la comunidad de práctica, fue la comunidad de aprendizaje que convirtió el propuesto taller en un instrumento factible para extraer los datos necesarios para analizar la veracidad de la hipótesis. Las actividades enfocadas en el reconocimiento de patrones y algunos conceptos más básicos del idioma, como objeto y sujeto, ha logrado que algunos participantes comprenden el apalancamiento que tal reconocimiento les ofrece (Senge, 2005). Esto evidencia no solo un objetivo claro y simple, sino que es alcanzable por medio de lo que ofrece el taller.

El proyecto de gestión de conocimiento, hasta el momento, se ha centrado en la segunda cuestión planteada: ¿cómo sería construida y llevada a cabo un programa que presentara, o volviera a familiarizar, a los adultos con la gramática básica de su lengua materna servir para armarlos con una herramienta útil para ayudarlos a aprender un segundo idioma? Ya cumplido esa etapa, la segunda fase del proyecto es confirmar una respuesta a la tercera: ¿Cómo podría estar claro si la estrategia fue o no efectiva?

Determinar la eficacia del producto con datos que muestran evidencia se trata de desarrollar un instrumento para evaluar la comprensión explícita del idioma nativo entre participantes del taller. Igual a la etapa del desarrollo del taller, se ha discutido entre la comunidad de práctica los detalles de su contenido y cómo llevarla a cabo. En el siguiente ciclo escolar, se aplicará el primero de dos fases propuestos del instrumento. Habrá una corta evaluación al inicio del taller, con 15 preguntas de

selección múltiple, seguido por la misma evaluación al final del mismo taller, acompañada por unas preguntas abiertas para reflexionar en cualquier cambio de perspectiva o comprensión ocurrido durante el taller. El análisis inicial se derivará por el comparativo entre los dos resultados.

Comparar las pre y pos taller evaluaciones rendirá información necesaria para mejorar su eficacia como instrumento igual como indicar la necesidad de más modificaciones al taller en sí. Sin embargo, no garantiza que los participantes retengan lo aprendido del taller en el medio plazo. Entonces, en adición a los cuestionarios iniciales de pre y pos taller, se ha considerado presentar un segundo cuestionario para su aplicación algún tiempo después del taller, pero antes de que el participante se haya completado el mismo semestre o nivel, para evaluar si hayan podido aplicar la comprensión explícita adquirida del taller para facilitar su comprensión del segundo idioma, principalmente su información explícita correspondiente.

Todos de los métodos que se mencionan aquí se empleaban al beneficio de documentar una práctica que sigue en proceso de establecer bases sobre las cuales se puede realizar más métodos de recolección de datos. Con respecto a cómo se concebía el proyecto al principio comparado a su desarrollo hasta el momento gracias en gran parte a estos métodos de recolección y documentación, los resultados han sido positivos.

Referencias

- Bolinger, D. (1951). Are We Playing Fair with Our Students Linguistically? *Hispania*, 34(2), 131-136. doi:10.2307/333562
- Brookfield, S. (2002). Adult cognition as a dimension of lifelong learning. *Lifelong Learning: Education Across the Lifespan*, 89 – 101. Routledge.
- Canals, Agustí (2003). *La gestión del conocimiento*. Tomado de <http://www.uoc.edu/at/20251/index.html>
- Chomsky, N (1965). *Aspects of a Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press
- Cohen, N.J., Squire, L.R. (1980). Preserved learning and retention of pattern-analyzing skill in amnesia: Dissociation of knowing how and knowing that. *Science Volume 210, Issue 4466, Pages 207-210*
- Edmunds, H. (1999) *The focus group research handbook*. NTC Business Books, Chicago, 7-8.
- Faruji, L. F. (2012). Declarative vs. Procedural Memory: Roles in Second Language Acquisition. ***BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience***, [S.I.], v. 3, n. 1, p. pp. 37-49, Apr. 2012.
- Finn, Amy S., Taraz Lee, Allison Kraus & Carla L. Hudson Kam (2014). When It Hurts (and Helps) to Try: The Role of Effort in Language Learning.
- Firestone, J. M.; McElroy, M. W. (2001) “*CKIM Level 1 Course Notes*”, Knowledge and Innovation Management Certification Program (CKIM), KMCI, 2001.
- Garcia, T (2003). El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación. Universidad de Santa Ana, Dep. de Sociología
- Hymes, D (1971 [1972, 1979]). *On Communicative Confidence*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.
- Krashen S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. University of Southern California: Pergemon Press Inc.
- Larson-Freeman, D. (2001). *Teaching Language: From Grammar to Grammaring*. Boston, MA: Heinle and Heinle
- Lenneberg, Eric (1967). *Biological Foundations of Language*. New York: John Wiley & Sons, 1967.
- López García, Ángel (2004). *Gramática cognitiva para profesores de español L2*. Madrid: Arco/Libros.

- Milner B. (1962). *Physiologie de l'hippocampe P. Passouant (Ed.), Centre National de la Recherche Scientifique, Paris*, pp. 257-272
- Nonaka, Ikujiro (1994). "A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation". *Organization science*. Vol. 5, no. 1.
- Ortiz, S., y Ruiz, A. (Trad.) (2009). *Gestión del conocimiento de segunda generación: modelo de Firestone y McElroy*. Guadalajara: ITESO.
- Prusak, Laurence. 2001. "Where did knowledge management come from?" *IBM Systems Journal*, Vol. 40 (4) 2001, pp: 1002-1007.
- Ramirez Pérez, Cynthia (2013). El reto de enseñar una lengua extranjera en México. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, Artículo no.3. Año: I. Número: II. Período: Junio-Septiembre, 2013.
- Rossi, E., Diaz, M., Kroll, J. F., & Dussias, P. E. (2017). Late Bilinguals Are Sensitive to Unique Aspects of Second Language Processing: Evidence from Clitic Pronouns Word-Order. *Frontiers in psychology*, 8, 342. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00342>
- Scott, V. (1990). Explicit and Implicit Grammar Teaching Strategies: New Empirical Data. *The French Review*, 63(5), 779-789. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/395525>
- Senge, Peter M. (2005). *La Quinta Disciplina: el arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Buenos Aires: Ediciones Garnica.
- Shagoury, R., y Miller, B. (2000). *El arte de la indagación en el aula*: Portsmouth NH: Gedisa.
- Vigotski, L. S. (2003). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Wenger, Etienne. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Paidós. España
- Widdowson, H.G. (1990). *Aspects of Language Teaching*. Oxford University Press. Great Clarendon Street, Oxford OX2 6DP
- Woods, P. (1989). *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. España: Paidós.
- Zimny, A. (2014). Adquisición y aprendizaje del artículo español por niños y adultos polacos en el entorno de inmersión. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2014) 16.

Anexo 1 Entrevistas con maestros

Q 1 & 2	What structures (forms of language) do your (basic) students seem to have most trouble with?	Regarding question 1 A) What strategies have you developed to help your students overcome the problems this structure presents? B) Do you think there is any previous knowledge students have that may help them overcome such problem? C) Is there anything you wished your students knew that might help them understand what they can't get?
1	I am rusty in basic levels but my general experience does tell me a lot of problems come with the "s" at the end of singular third person present verbs , irregular verbs, and modal auxiliaries .	I generally use formulas as if grammar were math. It works great with engineering students (Which were most of my basic students many years ago). Knowing structures, rules and algorithms helped my engineering students deal with my basic English stuff.
2	Word order due to translation, conjugating, transforming from present progressive to simple present and simple past . Prepositions and articles. Omission of subject in a sentence due to translation . use of suffixes and prefixes	I present sentences in Spanish and ask them to try to transform them into English. The intention is for them to realize that the word order doesn't match. More than previous knowledge, they need commitment to work on their own by learning verbs or general vocabulary.
3	Simple present: they do not use the "S" in 3rd persons , when they make questions, they do not use auxiliaries or they sometimes confuse when to use to be or Do/Does . Simple Past : They do not know all the verb forms in past and again, they forget when making questions Present Perfect : They do not use it when speaking or writing.	For Simple Present, students have added the S, ES, or IES to verbs, they have given grammar presentations and even created exercises for their peers, lots of exercises such as: filling the gap, interviews, find the mistake, etc. Honestly, I don't know what knowledge might help them get it.
4	They tend to confuse third person singular with plurals , countable and uncountable nouns, possessive adjectives, possessive pronouns, possessive 's.	They tend to confuse third person singular with plurals: When I have already presented either of them, I make reference to it when I present the other one and let them know they are different (make them aware). I do as many exercises as possible of both and I make a contrast of plurals in Spanish .
5	Building affirmative, negative and interrogative in simple present Building affirmative, negative, interrogative in simple past Identifying parts of speech	Using controlled practices Using semi controlled practices Identifying structures in simple texts Associating to their native language They might understand better if they connect the target language with their native language
6	Understanding that the subject has to always be mentioned . In Spanish, it's in the verb already conjugated. Repeating the pronoun sometimes feels repetitive for them and they think it's okay to leave it out.	I usually give random examples of sentences, and then I ask who did this, who did that, trying to get them to realize that if they don't include the pronoun it will be meaningless or too ambiguous for them to understand. I

		sometimes rely on grammar comparison, so instead of conjugating the verb, we have pronoun. Pronoun is similar to the conjugation in Spanish.. so because we don't change the verb, we have to use pronoun, and I sometimes rely on Spanish.
7	The irregular simple past , remembering those... when they start using the ing, in the present or past progressive they forget to use the "to be" in front.	The past progressive and present progressive are inside the Spanish language, so they already have that hook, that reference point. Irregular simple past, they have that too... so they have that as a base to build. The trick for me is to get them to remember to use the "to "be" and also to conjugate it accordingly. So what I do is make cut outs of parts of sentences, so they have to physically insert the word "am" "are" "was" "were".. I write errors on the board where they have to physically write in the correction. they create their own stories, or situations, and from that will do corrections.
8	The verb "to be" and simple past.	For basic levels its really difficult to use the verb "to be" accurately and confidently, so what I try to do is use as many examples as I can... and I also give them examples in Spanish , for each case so that they know that it's something we also have in Spanish, so it's one of the other strategies that I'll think are really helpful, and I always like to give extra activities that are not in the book. Knowing the native language helps them a lot.
9	The use of auxiliary , present simple, wh questions, third person, just remembering the third person "s" , sometimes using modal verbs like "can"	I think with present simple questions which I think are one of the most challenging things at the lower level, and even intermediate level.. I use a system of making columns on the board. I start by putting.. how it is in Spanish, saying "you have time?", so that's literally how it would translate, and then I put another column in front of that in which goes the auxiliary, and write "do you have time?" and I explain to them that this is necessary in English. In Spanish, it's like "this", but in English you need "do" , and then I also give an example in third person. And I let them know that it's a yes/no question. And from there you could go to Wh-questions, starting from another column.....

Q 3, 4 & 5	Are there any abilities you think students should develop that might help them overcome the problems they face?	Should students have the abilities you mentioned in the previous answer before they attempt to learn English or can they develop them as they progress?	Is there a specific group of students that tends to have these problems? If so, what would their characteristics be?
1	Logic, structure , open mind.	They generally do, by context. They just need to learn to translate one type of intelligence to other areas of discourse .	Students who have no interest in English or who have preconceptions that they are bad at language tend to have issues learning it. So do "party" students who are more interested in beer and banda than school.
2	Just trying not to feel embarrassed while making mistakes	They can develop it as they progress	When they are shy students, or when they come from schools that didn't teach any English, or if they are sitting next to their friends and pretend they don't care, so they don't overcome the fear of making mistakes.
3	I don't think it is the students' ability. Maybe it is the way I presented, or they're not spending the extra time to practice their English in different ways. I believe that if one wants to learn a L2, one needs different forms of exposure.	It is the commitment to do it and they can develop it as they find out what it is best for them. They need to try out different strategies and practice the language with material they can enjoy such as games, movies, t.v series, songs, chatting with someone, etc.	I'm not sure of the answer, but maybe students who didn't get enough exposure of the language.
4	Have their grammatical structures in Spanish very clear.	Yes, it would be ideal, but truth is, they don't even remember the grammatical structures of their native language.	I would say people who do not study anything at the moment they are studying English or people who have not studied for a long time.
5	Interact more with the target language recognize structures Be more confident	These are generally developed as they progress.	They are intelligent but they are shy. They haven't had much contact with the target language- They have difficulties in speaking. They tend to speak to the teacher in private. They show anxiety in class
6	Motivation would be one, but a necessity of practice. They need to expose themselves to the language as much as possible.	I think they can develop them, but it should be better if they are aware that it's going to be time consuming sometimes. You can see a word for 5 minutes, but you'll forget about it if you're not exposed to it in different contexts.	
7	. Listening skills. Sometimes listening skills have to be developed.	I don't think so, because the reality of life, in so many parts of the world, especially Mexico, brings English on tv,	I think in this case it's everybody, well it's common, and I think it's common because you're asking them to combine

	Focusing and concentrating in terms of the listening. Being able to hear contractions like I'm, or "she's"...	in advertisements etc. It's already a part of their life coming in, so we don't need to worry about that so much.	two things like "to be" with the "ing"
8	They need to know about their learning style, what helps. Many of them don't know how to learn , not only in English, but in any subject. They also need to study. It's about working hard.		Maybe the one that are not self-motivated, they don't care about learning, they just need to pass, and also, their previous experiences. Some of them have never learned a second language before.

Q 6 & 7	Do your students ever ask you to see the complete verb conjugations tables, or do they ask if you can explain to them how pronouns break down in English.?	Having been a teacher for some time now, if you had to learn a new language in six months, where, or how, would you start?
1	Yes. Especially when we start simple past. They want to see a list of the words. The real conflict starts when they want to see the irregular verbs and they realize that they have to start memorizing and practicing because they realize there are no rules.	I would go for social context first. If I'm going to start with standard language, it's going to be very limited for maybe television, because they don't follow the standard English, some show doesn't. Sometimes the subtitles are incorrect because they can't match the idea someone expresses in the other language.
2	No, never.	For me, having learned Spanish , I had trouble with past tense verbs, so what I did was write, just about things like. what I did today, very simple, then take it to my teacher who would circle the errors. Now once the teacher marks the errors, what I do to figure them out is, I know the Spanish and the English are close, so sometimes I use translation, I also remember my conjugations list.
3	Yes. It doesn't happen often, but it happened last semester. One of my students in level 5 wanted to see every tense, like, to compare everything. Because it was still confusing for her, and many of her classmates to know when to use each verb tense. So we did that class. It wasn't in the program, but we did it. I was so tired after that. She was very happy, she took note of everything, and I think the rest of the students we're thankful of that too.	I would buy several books about basic vocabulary things like "hello" "goodbye". I would check out the tenses, at least present, future and past... and if I could I would totally take advantage of people, especially people who could explain things to me, and I would try to listen to as much as could in that language
4	Well... what we have there are certain types of learners, for example the "concrete" learner, is the one who would like to see those rules and they want it all at once. It is not often that I get students like that, definitely not at the lower levels... maybe one or two at the pre-intermediate / intermediate. and they associate the word grammar with tenses... but at the lower levels, no, they never ask for that and the reason is that is because I'm not sure they're even fully aware of it within their own language structure.	I think that I would accept that when you start a language, you're going to be speaking pretty much present most of the time, and until... I think speaking past or future would come after a certain length of time. But then that's because as a teacher you've got this awareness that that's how language is taught, starting with a present, and continuous and then a past and then continuous and then throw in a future and most books follow that pattern too.