



BUAP

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Doctorado en Sistemas y Ambientes Educativos

La creación colaborativa de conocimientos en torno a la interlengua en modalidad b-learning.

Presenta:

Rosa Isela Sandoval Cruz

Directora: Dra. Yadira Navarro Rangel

Co-director: Dr. Juan Manuel González Calleros

Evaluadores Externos:

Dra. Yunuen Ixchel Guzmán Cedillo

Dr. César Alberto Collazos Ordóñez

Noviembre de 2020

Dedicatoria

A mi querida Eva y a mi amado Moisés

A mis padres, Francisca y Bárbaro

Y

A la memoria de Edgar y Malenita, siempre conmigo.

Agradecimientos

Agradezco con el corazón a mi esposo, Moisés, por su apoyo incondicional en todo este proceso. Gracias por sus revisiones de estilo y consejos, pero, sobre todo, gracias por ser un excelente compañero de vida y un fabuloso padre. También, tengo que agradecerle a mi hija Eva por ser tan buena niña, tan paciente y comprensiva, por regalarme siempre una sonrisa y hacerme reír cuando más lo he necesitado.

A mis padres, por su ayuda en todo momento. He podido cumplir con los compromisos propios de este programa en paz, porque siempre supe que Eva tuvo el amor y los cuidados necesarios por parte de su papá y sus abuelitos. También agradezco a mis primas Zyanya y Adriana por su apoyo y guía en Puebla. Esta experiencia en una nueva ciudad pudo haber sido más difícil sin ustedes. Agradezco a todos mis compañeros de generación, en especial a Milly, por compartir conmigo todo su conocimiento sobre APA 6.

Muchas gracias a mi comité tutorial: la Dra. Yadira Navarro Rangel y el Dr. Juan Manuel González Calleros. Un agradecimiento especial a mi directora de tesis, la Dra. Yadira por su valiosa guía y retroalimentación.

A mis evaluadores externos, el Dr. César Collazos Ordoñez y en especial a la Dra. Yunuen Guzmán Cedillo por su valiosa guía en la presentación de estudios de caso.

A las investigadoras, la Dra. Mónica Cárdenas Claros del Instituto de Literatura y Ciencias del Lenguaje de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso por permitirme realizar la estancia de investigación bajo su supervisión. A la Dra. Patricia Preciado Lloyd del Doctorado en Ciencias del Lenguaje de la BUAP por ayudarme a realizar mi primera onda semántica.

A los doctores que conforman el NAB, gracias por contribuir a mi formación doctoral

A CONACYT por el apoyo económico para poder realizar mis estudios doctorales.

Resumen

El objetivo de este estudio es construir un modelo explicativo de la experiencia de construcción colaborativa de conocimientos (CCC) que tienen docentes de inglés en formación a través de su participación en foros de discusión de la plataforma Moodle como parte de una clase semipresencial (b-learning) de psicolingüística de nivel licenciatura. Hasta el momento en que se realizó este estudio, es inexistente en México y escasa a nivel internacional la investigación sobre el uso de ambientes virtuales de aprendizaje (AVA) para el aprendizaje de conceptos científicos por docentes de inglés en formación y, en general, para el aprendizaje de conceptos umbrales. Además, diversos estudios empíricos han demostrado que la construcción de conocimientos mediante la interacción o colaboración en ambientes virtuales difícilmente llega a consolidarse. Una de las causas sugeridas para ello es que los modelos teóricos utilizados para investigar la construcción colaborativa de conocimientos soslayan las percepciones y experiencias de los estudiantes sobre lo que constituye tal construcción. Mediante un estudio de caso cualitativo se examinaron las concepciones de los participantes sobre la CCC en torno al concepto umbral de interlengua en un curso semipresencial de psicolingüística en la licenciatura de lengua inglesa en la Universidad del Sur de México (USM, un pseudónimo) y se contrastaron con el discurso escrito en foros de discusión de la plataforma Moodle. La propuesta de investigación se fundamenta en tres perspectivas teóricas constructivistas: la teoría sociocultural de Vygotsky, la fenomenografía y la Teoría de Códigos de Legitimación. Como técnicas de recolección de datos se realizaron entrevistas, observación a través de captura de pantalla y notas de campo, y análisis del discurso. Los participantes fueron 16 estudiantes del 5º semestre de la licenciatura en lengua inglesa de la USM. Se encontraron tres categorías experienciales de tipo estructural (relativas a cómo los participantes conciben el aprendizaje en el AVA) y tres

de tipo referencial (relativas al aprendizaje del concepto de interlengua). Las primeras son: Repasar el contenido, Expandir el conocimiento de manera autorregulada y Negociar el conocimiento. Las segundas son: No cruce, Liminalidad y Cruce del umbral. La mayoría de los participantes se ubicaron en las categorías intermedias (Expandir el conocimiento de manera autorregulada y Liminalidad). Solo tres participantes se ubicaron en Cruce del umbral. Se establecieron relaciones causales entre la interacción y las experiencias de aprendizaje mediante un análisis fenomenográfico de las entrevistas a los participantes y un análisis discursivo y de contenido de los foros. Se encontró que, entre las causas de las diversas experiencias se encuentran el aprendizaje de la observación sobre el tratamiento del error en el aprendizaje de lenguas y la presencia o ausencia de una reflexión crítica sobre el mismo y sobre elementos pertinentes del contexto social, ambas guiadas por los conceptos disciplinares. Los mensajes que mostraron oscilaciones discursivas entre la abstracción/condensación y la contextualización/desagregación de conceptos fueron legitimados como útiles para el aprendizaje. Mayormente, correspondieron a la etapa 1 del MAI y solo en tres casos a la 2. Los participantes reportan haber establecido foros paralelos en WhatsApp para expresar y negociar disonancias. En tales foros pueden haberse llevado a cabo las etapas más avanzadas del MAI. Se concluye que las tareas colaborativas propias del diseño instruccional, el aprendizaje de la observación y la capacidad de reflexionar de manera crítica sobre el mismo son determinantes para el cruce del umbral que implica el aprendizaje profundo del concepto de interlengua. Así, los AVA deben atender de manera más focalizada la reflexión sobre el aprendizaje de la observación de profesores en formación y complementar el aprendizaje teórico de conceptos con simulaciones de prácticas docentes que movilicen conceptos disciplinares al mismo tiempo que confrontan los aprendizajes de la observación desfavorables y promueven el aprendizaje autorregulado.

Palabras clave:

Creación colaborativa de conocimiento, b-learning, foros de discusión, formación de profesores de inglés, interlengua.

Abstract

The goal of this paper is to build an explanatory model of pre-service English teachers' experiences of collaborative knowledge building who participated in online discussion forums on Moodle within a b-learning, undergraduate psycholinguistics course. In Mexico and internationally, research on pre-service teachers' learning of threshold concepts through virtual learning environments is scarce. Besides, several empirical studies have shown that knowledge building in virtual environments is weak. It has been suggested that the cause of this shortcoming lies in the fact that the theoretical models used to investigate collaborative knowledge building overlook students' conceptions about what constitutes such knowledge building. Through a qualitative case study, the participants' conceptions of collaborative knowledge building about the threshold concept of interlanguage were examined. The participants were 16 students taking a b-learning psycholinguistics course at the BA in English of the University of Southern Mexico (USM, a pseudonym). Their conceptions were contrasted with their online discourse. The research is grounded on Vygotsky's sociocultural theory, phenomenography and Legitimation Code Theory (LTC). Data were collected through interviews, non-participant observation through screenshots and field notes. Interviews were analyzed with open phenomenographic coding. An analytic matrix was developed from the data for LTC coding, and another matrix of closed coding was developed using the stages of the Interaction Analysis Model. Three structural experiential categories were found: Going over the content, Expanding knowledge with self-regulation, and

Negotiating knowledge. Three referential categories were found: No crossing, Liminality, and Crossing the Threshold. Most participants held conceptions in the intermediate categories (Expanding knowledge with self-regulation and Liminality). Only three participants crossed the threshold. Among the causes of these experiences were the apprenticeship of observation about error treatment in language learning and the presence or absence of critical reflection about it and relevant contextual elements, all guided by the focal disciplinary concepts. The messages showing oscillations between abstraction/condensation and contextualization/disaggregation of concepts were legitimated as useful for learning. They mostly correspond to stage 1 of the IAM, but some messages also showed stage 2. The participants reported establishing parallel forum on WhatsApp to express and negotiate dissonance, which suggests that more advanced stages of the IAM took place there. It is concluded that the collaborative tasks of the instructional design, the apprenticeship of observation and the ability to reflect critically about it are crucial for the threshold crossing involved in deep learning of the concept of interlanguage. Therefore, virtual learning environments aimed at pre-service teachers should promote critical reflection on the apprenticeship of observation and supplement theoretical learning with simulations of teaching situations that mobilize disciplinary concepts while simultaneously confronting unfavorable apprenticeship of observation and promoting self-regulated learning.

Keywords:

Collaborative knowledge building, b-learning, on-line discussion forums, English teacher training, interlanguage.

Tabla de Contenidos

Resumen	iii
Abstract	v
Lista de tablas	x
Lista de Figuras.....	xi
Lista de Anexos	xiii
1. Introducción.....	1
1.1. Presentación.....	4
1.2. Marco Epistémico	5
1.2.1. Planteamiento del problema.....	5
1.2.2. Preguntas de investigación.	6
1.2.3. Objetivos.....	6
1.3.4. Supuestos de partida.....	7
1.3.5. Justificación.	8
1.3.6. Delimitación de la investigación.....	10
1.3.7. Reflexión sobre la compatibilidad entre el paradigma, las teorías, los métodos y los resultados.	10
1.4. Capitulado.....	13
2. Estado del Arte.....	14
2.1. Análisis Crítico del Estado del Arte.....	14
2.1.1. Construcción colaborativa de conocimientos disciplinares en foros asíncronos.....	15
2.1.2. Conceptos umbrales.....	18
2.1.3. Conclusiones.	20
2.2. Aproximación Teórica.....	22
2.2.1. Blended learning.....	22
2.2.2. Aprendizaje colaborativo asistido por computadora.	23
2.2.3. Conceptos umbrales.....	27
2.2.4. El concepto de interlengua.....	29
2.2.4. Aprendizaje de la observación.....	31

2.2.5. Aprendizaje autorregulado.....	33
2.3. Limitantes de la Literatura.....	35
2.4. Requerimientos Ontológicos.....	36
2.5. Requerimientos Metodológicos	36
2.6. Articulación del Marco Epistémico y el Estado del Arte	37
3. Marco Teórico.....	38
3.1. Teorías que Fundamentan la Investigación	38
3.1.1. El constructivismo social.....	38
3.1.2. La teoría de códigos de legitimación.	44
3.1.3. La perspectiva fenomenográfica del aprendizaje.	47
3.2. Dialéctica de las Teorías.....	50
3.3. Conclusiones	50
4. Diseño metodológico	52
4.1 Contexto	52
4.1.1. Elementos del diseño instruccional.....	54
4.2. Diseño de la Investigación.....	57
4.3. Muestreo y Participantes	60
4.4 Técnicas y Herramientas para la Recolección de Datos.....	64
4.5 Procedimientos de Recolección de Datos.....	66
4.5.1 Pilotaje.....	66
4.5.2 Recolección final de datos.....	68
4.6 Estrategias de Análisis de Datos	69
4.6.1 Realización de estancias para determinar procedimientos de análisis de datos. .	69
4.6.2 Procesamiento de datos.	70
4.6.3. Procesamiento de los foros de discusión de acuerdo con el MAI.....	76
4.6.4. Procesamiento de los foros de discusión de acuerdo con la TCL.....	77
4.6.5 Procesamiento de datos de todas las fuentes para la elaboración del modelo teórico explicativo.....	83
4.7 Validez y Confiabilidad.....	86
4.8. Papel de la Subjetividad de la Investigadora	90
4.9 Cierre de Capítulo	91

5. Resultados y discusión	93
5.1. Análisis de datos fenomenográficos.....	93
5.1.1. Espacio de resultados estructural	94
5.1.2. Espacio de resultados referencial.....	132
5.2. Análisis de los Foros	195
5.2.1. Análisis de las etapas del Modelo de Análisis de la Interacción en todos los foros.	195
5.2.2. Análisis de contribuciones seleccionadas por los participantes como significativas para su aprendizaje combinando el Modelo de Análisis de la Interacción con las ondas semánticas de la Teoría de Códigos de Legitimación.....	209
5.3. Respuesta a la pregunta general.....	215
5.4. Modelo teórico explicativo.....	217
6. Conclusiones.....	222
Referencias	238
Anexos.....	255

Lista de tablas

Tabla 1. Códigos semánticos.....	47
Tabla 2. Descripción de los foros de discusión.....	56
Tabla 3. Características de los participantes.....	63
Tabla 4. Familias y códigos representativos.....	73
Tabla 5. Matriz analítica del MAI.....	78
Tabla 6. Dispositivo de traducción de la densidad semántica.....	80
Tabla 7. Dispositivo de traducción para la gravedad semántica.....	82
Tabla 8. Categorías y temas de espacio de resultados estructural.....	95
Tabla 9. Distribución de los participantes con relación a categorías del espacio estructural.....	96
Tabla 10. Categorías y temas del espacio de resultados referencial.....	133
Tabla 11. Distribución de los participantes en las categorías del espacio de resultados referencial.....	134
Tabla 12. Distribución de etapas del modelo MAI en los 5 foros de discusión en línea.....	196
Tabla 13. Distribución de indicadores de la etapa 1 del MAI: Comparar y compartir.....	197
Tabla 14. Identificación de indicadores de la etapa 2 del MAI: Disonancia en los 5 foros.....	200
Tabla 15. Distribución de indicadores de la etapa 3: Negociación y co-construcción en los 5 foros.....	201
Tabla 16. Distribución de indicadores de la etapa 4 del MAI: Evaluación de construcciones tentativas en los 5 foros de discusión.....	203
Tabla 17. Distribución de indicadores de la etapa 5 del MAI: Enunciación y aplicación de nuevo conocimiento en los 5 foros de discusión.....	205
Tabla 18. Distribución de etapas del modelo MAI en foro 1.....	208
Tabla 19. Distribuciones de etapas del modelo MAI en foro 2.....	208
Tabla 20. Distribución de etapas del modelo MAI en foro 3.....	208
Tabla 21. Distribución de etapas del modelo MAI en foro 4.....	208
Tabla 22. Distribución de etapas del modelo MAI en foro 5.....	208
Tabla 23. Etapas del MAI en la contribución P2F3.1M9.....	211
Tabla 24. Análisis de etapas del MAI en contribución P5F2M3.....	213
Tabla 25. Categorías estructurales y referenciales.....	215

Lista de Figuras

Figura 1. Áreas disciplinares investigadas desde la CCC.	16
Figura 2. Aspectos de la CCC focalizados en la literatura.	17
Figura 3. Área disciplinar de estudios sobre conceptos umbrales.	20
Figura 4. Representación gráfica de la articulación de las teorías y constructos.	50
Figura 5. Perfil ficticio de participante.	64
Figura 6. Representación gráfica del proceso de análisis cualitativo.	70
Figura 7. Participación P5F2M9.	139
Figura 8. Concepción de descriptivismo P5F3.1M2.	140
Figura 9. Ejemplo de interacción P10 & 11F4M14&15.	145
Figura 10. Ejemplo de interacción P5F4M16.	145
Figura 11. Ejemplo de contribución P10F4M26.	146
Figura 12. <i>Ejemplo de interacción P5&11F4M28&29.</i>	146
Figura 13. Ejemplo de interacción P5&10F4M30,31&32.	147
Figura 14. Ejemplo de interacción P10&11F4M33&34.	147
Figura 15. Ejemplo de interacción P5&10F5M1&2.	148
Figura 16. <i>Ejemplo de interacción P5&10F5M3&4.</i>	149
Figura 17. Ejemplo de interacción P10F5M5&6.	150
Figura 18. Ejemplo de contribución P5F5M11.	150
Figura 19. Ejemplo de contribución P4F3.2M7.	158
Figura 20. Ejemplo de contribución P6F3.1M3.	159
Figura 21. Ejemplo de contribución P8F3.1M19.	161
Figura 22. Ejemplo de interacción P6&8F4M2&3.	163
Figura 23. Ejemplo de contribución P4F4M10.	164
Figura 24. Ejemplo de contribuciones P4F4M13&16.	164
Figura 25. Ejemplo de contribución P4F4M20.	165
Figura 26. Ejemplo de contribución P6F4M33.	166
Figura 27. Ejemplo de contribución P9F4M35.	166
Figura 28. Ejemplo de contribución P8F5M13.	168
Figura 29. Ejemplo de interacción P2&3F3.2M11&12.	178
Figura 30. Ejemplo de contribución P2F4M29.	181
Figura 31. Ejemplo de contribución P7F5M4.	183
Figura 32. Ejemplo de contribución P3F5M5.	183
Figura 33. Ejemplo de contribución P2F5M6.	184
Figura 34. Ejemplo de contribución P7F5M7.	184
Figura 35. Ejemplo de contribución P3F5M8.	185
Figura 36. Porcentaje de frecuencia de códigos del MAI en los 5 foros de discusión en línea.	196

Figura 37. Indicadores de etapa 1: Comparar y compartir en los 5 foros.	198
Figura 38. Ejemplos de codificación con indicadores de etapa 1 del MAI en MAXQDA, P6F2M1.	199
Figura 39. Ejemplo de codificación con indicadores de etapa 1 del MAI, P2F2M1.	199
Figura 40. Indicadores de etapa2: Disonancia en los 5 foros de discusión.	200
Figura 41. Ejemplos de codificación con indicadores de la etapa 2 del MAI en MAXQDA.	201
Figura 42. Indicadores de etapa 3: Negociación y co-construcción en los 5 foros de discusión.	202
Figura 43. Ejemplos de codificación con indicadores de la etapa 3 del MAI en MAXQDA.	203
Figura 44. Indicadores de etapa 4: Evaluación de construcciones tentativas en todos los foros de discusión.	204
Figura 45. Ejemplos de codificación con indicadores de la etapa 4 del MAI en MAXQDA.	205
Figura 46. Indicadores de la etapa 5: Enunciación y aplicación de nuevo conocimiento..	206
Figura 47. Ejemplos de codificación con indicadores de la etapa 5 del MAI en MAXQDA.	207
Figura 48. Contribución P2F3.1M9.	210
Figura 49. Onda semántica para la contribución P2F3.1M9.	211
Figura 50. Contribución P5F2M3.	212
Figura 51. Onda semántica de la contribución P5F2M3.	213
Figura 52. Modelo teórico explicativo.	218
Figura 53. Modelo ICECAO.	233

Lista de Anexos

Anexo 1. Guía de entrevistas semiestructuradas.	255
Anexo 2. Ejemplo de codificación de “Foros de discusión” con MAXQDA 2018	259
Anexo 3. Ejemplo de codificación de entrevistas con MAXQDA 2018.	260
Anexo 4. Tabla de Congruencia	261
Anexo 5. Instrucciones de los Foros de Discusión	263

1. Introducción

El objetivo de este estudio es construir un modelo explicativo de la experiencia de construcción colaborativa de conocimientos (CCC) que tienen docentes de inglés en formación a través de su participación en foros de discusión de la plataforma Moodle como parte de una clase semipresencial (b-learning) de psicolingüística de nivel licenciatura. El estudio responde a diversas problemáticas relacionadas con la enseñanza-aprendizaje de inglés y el aprendizaje en línea. En cuanto al primer aspecto, se sabe que, a pesar de la importancia que reviste el aprendizaje del inglés en el sistema educativo mexicano, la formación de profesores de inglés en México es deficiente (Mexicanos Primero, 2015). Ello a pesar de la importancia que reviste el aprendizaje de bases teóricas científicas para el quehacer profesional de los docentes de esta lengua (Bartels, 2005; Borg, 2010; Busch, 2010; Universidad de Quintana Roo, 2015). Al mismo tiempo, son escasos los estudios que analizan ese tipo de aprendizaje en profesores de inglés en México (Perales-Escudero, 2017).

En cuanto al segundo aspecto, cada vez es más común que la oferta académica de instituciones de educación superior contenga cursos semipresenciales o completamente en línea que incluyen foros de discusión para que los participantes, a través de la interacción, adquieran y construyan colaborativamente conceptos medulares de su área de especialización. Sin embargo, diversos estudios empíricos han demostrado que la construcción de conocimientos, en estas modalidades, difícilmente llega a consolidarse (López-Islas, 2001; Tan, Ching y Hong, 2008; Chai y Tan, 2009; Peters y Hewitt, 2010; Tee y Lee, 2013; Delahunty, Jones y Verenikina, 2014).

Las causas que podrían explicar la escasa CCC en ambientes virtuales son diversas y complejas. Una de ellas puede ser las metodologías empleadas para la investigación, que podrían no ser lo suficientemente finas para capturar los momentos de construcción del conocimiento en la interacción (Lucas, Gunawardena y Moreira, 2014). Otras causas posibles se ubican en las creencias de los estudiantes acerca de lo que es una participación válida o aceptable (Peters y Hewitt, 2010), en la orientación cultural hacia la argumentación propia de los alumnos (López-Islas, 2001), y en las pautas de interacción alumno-alumno o alumno-docente (Chin y Chia, 2010), entre otras.

Sumado a los resultados de los estudios, en mi experiencia personal como usuaria de estas modalidades, he experimentado la pobre colaboración en estas herramientas pedagógicas entre los alumnos. Los foros de discusión usualmente sirven para confirmar las instrucciones de las actividades, pero difícilmente son utilizados para la interacción entre pares con el fin de construir conocimientos.

Además de las problemáticas pedagógicas expuestas líneas arriba, existen vacíos en la literatura sobre dos aspectos en específico que también constituyen una motivación para emprender este estudio. Uno de ellos es la inexistente exploración de la CCC en línea sobre un tipo de concepto fundamental para el aprendizaje disciplinar: los conceptos umbrales. Según Meyer y Land (2005, p.1), estos son “conceptos que le dan unidad a una disciplina y que son fundamentales para estructurar el pensamiento y la práctica de la misma”. Este estudio se propone investigar la CCC en torno al concepto de interlengua (sistema lingüístico en desarrollo de un aprendiente de lenguas), ya que es un tema inexplorado y medular para la formación de profesores de lenguas, en particular en lo que hace a su construcción en ambientes virtuales.

Otro vacío en la literatura es la escasez de estudios que consideren las perspectivas de los estudiantes sobre lo que constituye la CCC. La revisión de los estudios teóricos y empíricos muestra una fuerte tendencia a analizar las interacciones con modelos de análisis ya establecidos como es el Modelo de Análisis de Interacción (MAI, IAM, por sus siglas en inglés) desarrollado por Gunawardena y colaboradores (1997), o modelos de análisis propios de los investigadores. En otras palabras, los estudios realizados sobre las CCC privilegian las perspectivas de los investigadores externos al fenómeno de estudio, e ignoran las perspectivas de quienes experimentan el fenómeno.

Por todo lo anterior, este estudio de caso cualitativo examina las concepciones de los participantes sobre la CCC en torno al concepto de interlengua en un curso semipresencial de psicolingüística en la licenciatura de lengua inglesa en la Universidad del Sur de México (USM, un pseudónimo) y las contrasta con el discurso escrito en foros de discusión de la plataforma Moodle. La propuesta de investigación se fundamenta en tres perspectivas teóricas constructivistas: la teoría sociocultural de Vygotsky (Vygotsky, 2003), la fenomenografía (Marton, 1981; 1995; Marton y Booth, 1997) y la Teoría de Códigos de Legitimación (Maton, 2013, 2014). Como técnicas de recolección de datos se realizaron entrevistas, observación a través de captura de pantalla y notas de campo, y análisis del discurso. Los participantes fueron originalmente 27 estudiantes del 5° semestre de la licenciatura en lengua inglesa de la USM.

Este estudio tiene como finalidades contribuir a mejorar la definición y descripción de la naturaleza de la CCC en ambientes de b-learning, mejorar la comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje de conceptos umbral en este tipo de ambientes y enriquecer la formación pedagógica de los profesores de lenguas.

1.1. Presentación

Esta tesis es uno de los requisitos parciales para la obtención del grado en el Doctorado en Sistemas y Ambientes Educativos de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. La línea de generación y aplicación del conocimiento (LGAC) en la cual se inscribe mi trabajo de tesis doctoral lleva por nombre Redes de conocimiento y aprendizaje, y comprende investigaciones que se centran en la “generación, adquisición y gestión del conocimiento a través de las redes sociales y tecnológicas” así como en “modelos educativos y tecnológicos eficaces” (Vicerrectoría de Investigación y Estudios de Posgrado, s/f). Entre los enfoques de esta línea se encuentra investigar, en contextos de uso de redes tecnológicas sociales (como Facebook) o plataformas educativas (Moodle, Blackboard, Classroom y otras), los siguientes aspectos: a) los procesos didácticos centrados en el alumno como sujeto y agente de conocimiento (generación), b) los cambios cognitivos individuales que suceden o pueden suceder en el contexto de esos procesos (adquisición) y c) los aspectos organizacionales de la administración y optimización del conocimiento y de su uso por las instituciones educativas (gestión). La presente tesis se enfoca en los aspectos de generación y adquisición del conocimiento de la LGAC.

Se presentan los resultados de la investigación cuyo objetivo consiste en explicar la experiencia de construcción de conocimiento sobre un concepto científico (la interlengua) a través de la participación en foros de discusión de Moodle. La tesis está dirigida para aquellas personas interesadas en la CCC, en la formación de profesores de inglés, en el aprendizaje de conceptos umbrales a través de la interacción verbal en ambientes virtuales, y también para aquellos interesados en el análisis del discurso como técnica para investigar el aprendizaje en foros de discusión.

1.2. Marco Epistémico

1.2.1. Planteamiento del problema.

El aprendizaje de inglés en México es deficiente, y una de las posibles causas es la escasa formación de los profesores (Mexicanos Primero, 2015). La educación en línea está cobrando mayor auge para la formación de docentes del idioma inglés (Shin y Kang, 2018). Sin embargo, la literatura indica que la construcción colaborativa de conocimientos (CCC) en ambientes virtuales tiende a ser escasa y que una posible causa de ello es que los modelos existentes soslayan las experiencias de los participantes respecto de lo que constituye la CCC (Delahunty, 2018; Lucas, Gunawardena y Moreira, 2014; Sardegna y Dugartsyrenova, 2014). Además, no se ha encontrado investigación sobre la CCC en AVA en torno a la interlengua, un concepto umbral en la formación científica de profesores de inglés cuyo aprendizaje puede transformar radicalmente su práctica de manera benéfica. Tanto la literatura como el Plan de Estudios del contexto estudiado establecen que los profesores de inglés deben recibir una formación con bases científicas (Bartels, 2005; Borg, 2010; Busch, 2010; Universidad de Quintana Roo, 2015). A la luz de los planteamientos anteriores, este trabajo persigue estudiar de manera contrastiva a) las concepciones de los participantes sobre la CCC en torno al concepto de interlengua, b) las etapas de CCC en foros en línea de acuerdo al Modelo de Análisis de Interacción (MAI, por sus siglas en español, Gunawardena, Lowe, y Anderson, 1997), y c) la CCC en el discurso de los foros en línea de acuerdo a la Teoría de Códigos de Legitimación (TCL, Maton, 2013).

1.2.2. Preguntas de investigación.

1.2.2.1. Pregunta general.

¿Cómo se relacionan las diferentes formas de experimentar el aprendizaje con distintas formas de construir conocimiento discursivamente sobre el concepto umbral de interlengua en la interacción en línea y su relación con la enseñanza-aprendizaje presencial?

1.2.2.2. Preguntas específicas.

1. ¿De qué formas experimentan los estudiantes la construcción colaborativa de conocimiento sobre el concepto umbral en el discurso en línea?
2. ¿Cómo se relacionan el ambiente en línea con la enseñanza presencial para producir la percepción de experiencias de construcción colaborativa de conocimientos?
3. ¿Cómo se corresponden, o no, las experiencias percibidas de los participantes con los principios del modelo MAI sobre la naturaleza de la construcción colaborativa de conocimientos?
4. ¿Cuáles son los correlatos discursivos de la experiencia de construcción colaborativa de conocimientos en los foros de discusión sobre el concepto de interlengua y conceptos relacionados?

1.2.3. Objetivos.

1.2.3.1. Objetivo general.

Construir un modelo explicativo de las diferentes formas de experimentar la construcción de conocimientos en torno a un concepto umbral, la interlengua, a través de la interacción verbal en un ambiente de b-learning, contrastando las concepciones de los participantes sobre el

aprendizaje en línea y presencial con el discurso de la interacción en línea descrito a través del MAI y a través de la dimensión semántica de la TCL.

1.2.3.2. Objetivos específicos.

1. Describir las experiencias de los participantes sobre lo que constituye CCC en la interacción verbal en línea.
2. Describir las experiencias de vinculación entre la CCC en línea y la enseñanza-aprendizaje presencial.
3. Contrastar sistemáticamente las experiencias de los participantes con las etapas del modelo MAI.
4. Identificar correlatos discursivos en los foros de discusión, tanto de las experiencias de CCC de los participantes en relación con tales foros, como de las etapas del modelo MAI, utilizando para ellos herramientas de análisis del discurso de la TCL.
5. Describir influencias del aprendizaje de la observación y antecedentes de los participantes sobre sus formas de experimentar el aprendizaje del concepto de interlengua.

1.3.4. Supuestos de partida.

1. El concepto de interlengua es un concepto umbral.
2. Los estudiantes participantes no han internalizado este concepto y tienen visiones no científicas sobre el error en el aprendizaje de inglés.
3. El profesor diseña e implementa actividades conducentes a la CCC tanto presencialmente como en la plataforma Moodle; estas actividades incluyen

oportunidades para negociar conflictos entre los puntos de vista de los estudiantes y para reflexionar críticamente sobre sus conceptos no científicos sobre el error.

1.3.5. Justificación.

El incremento de los niveles de competencia en inglés de la población mexicana se ha convertido en uno de los objetivos de la Secretaría de Educación Pública (Secretaría de Educación Pública, 2017). A pesar de las acciones emprendidas, los niveles de competencia en inglés en México siguen siendo sumamente bajos, y la mayoría de los profesores de inglés en activo de nuestro país ha recibido poca o ninguna formación especializada (Mexicanos Primero, 2015). Estudios previos realizados mediante entrevistas (Méndez, 2015; Gómez, Hernández y Perales, 2019) encontraron que prevalecen entre algunos profesores en formación del contexto estudiado saberes y actitudes no científicos sobre aspectos de importancia capital para su práctica, como el papel del error en el desarrollo lingüístico. Ante ello, Perales (2017) plantea la necesidad de que los profesores en formación internalicen un concepto psicolingüístico clave, el concepto de interlengua (sistema lingüístico en desarrollo de un aprendiente de una lengua adicional a la materna), con el fin de mejorar sus prácticas de enseñanza y el aprendizaje de sus alumnos.

El potencial de los cursos en línea para paliar estas carencias es insoslayable, ya que la educación mediante AVA permite llegar a grandes números de usuarios y, en sus diversas vertientes, constituye una tendencia mundial en la educación. Sin embargo, tal posibilidad no está exenta de dificultades que ameritan investigarse. Primero, es inexistente en México y escasa a nivel internacional la investigación sobre el uso de AVA para el aprendizaje de conceptos científicos por docentes de inglés en formación. En el mismo sentido, existen

vacíos en la literatura sobre dos aspectos en específico que también constituyen una justificación para emprender este estudio. Uno de ellos es la inexistente exploración del aprendizaje mediado por AVA sobre un tipo de concepto fundamental para el aprendizaje disciplinar: los conceptos umbral. En general, la investigación empírica sobre conceptos umbral en la formación de docentes de inglés es sumamente escasa. Aunque tres estudios se han realizado con apoyo de AVA (Orsini-Jones, 2010; 2008; Orsini-Jones y Jones, 2007) ninguno ha analizado la CCC en AVA.

Segundo, diversos estudios empíricos han demostrado que la construcción de conocimientos mediante la interacción o colaboración en ambientes virtuales difícilmente llega a consolidarse (Chai y Tan, 2009; Delahunty et al., 2014; López-Islas, 2004; Padilla Partida, Ortiz Rubio y López de la Madrid, 2015; Peters y Hewitt, 2010; Tan et al., 2008; Tee y Lee, 2013). Aunque se han sugerido diversas causas para ello, una de las principales es que los modelos teóricos utilizados para investigar la construcción colaborativa de conocimientos soslayan las percepciones y experiencias de los estudiantes sobre lo que constituye tal construcción (Lucas et al., 2014). Como apuntan Delahunty et al. (2014), existe la necesidad de explorar el discurso de la interacción en línea mediante análisis discursivos en combinación con entrevistas a los participantes, ya que ello contribuye a identificar los tipos específicos de interacción que los participantes perciben como instancias de CCC.

De cara a estos fenómenos, es pertinente investigar la construcción colaborativa en ambientes virtuales de conceptos umbral sobre el desarrollo lingüístico por parte de docentes de inglés en formación, tomando en cuenta no solo los modelos teóricos existentes sino también las concepciones de los estudiantes sobre lo que constituye tal construcción.

1.3.6. Delimitación de la investigación.

Se propone un estudio de caso, cualitativo de tipo explicativo que contraste las experiencias de los estudiantes con un modelo ampliamente aceptado en la literatura sobre la CCC en torno al concepto de interlengua en un curso semipresencial de psicolingüística en la licenciatura de lengua inglesa en una universidad del sur de México impartido con apoyo de Moodle. La propuesta de investigación sigue un diseño de estudio de caso explicativo y se fundamenta en tres perspectivas teóricas constructivistas: la teoría sociocultural de Vygotsky (Vygotsky, 2003), la fenomenografía (Marton, 1981, 1996; Marton y Booth, 1997) y la Teoría de Códigos de Legitimación (Maton, 2013). El paradigma epistémico que sustenta la investigación es el realismo crítico (Bhaskar, 1989; Sayer, 1992, 2000; Scott, 2010; Maton y Moore, 2010; Nunez, 2014). Como técnicas de recolección de datos se realizaron entrevistas semi-estructuradas y observaciones de foros de discusión a través de descargas de internet. Se usan técnicas de análisis del discurso de la TCL y del MAI. Los participantes finales fueron 16 estudiantes de la materia durante el semestre de otoño del año 2018. La muestra cumple con el número mínimo de los estudios fenomenográficos (Phenomenography, 2008).

1.3.7. Reflexión sobre la compatibilidad entre el paradigma, las teorías, los métodos y los resultados.

El paradigma epistémico que asume este trabajo es el realismo crítico (RC), el cual trasciende las dicotomías entre objetivismo, subjetivismo y constructivismo (Bhaskar, 1989). La explicación que sigue se basa en Scott (2010), (Sayer, 1992, 2000), Maton y Moore (2010) y Nunez (2014). El RC postula que existe una realidad objetiva e independiente de la

producción de conocimiento por los seres humanos (mundo intransitivo). Existe también la realidad “subjetiva” del conocimiento, creencias y percepciones humanas (mundo transitivo). Esta no es menos real que la primera (ontología realista), pero se trata de una capa diferente de la realidad. Las experiencias subjetivas son producto de la codeterminación de diferentes mecanismos causales de otros niveles de la realidad que interactúan en sistemas complejos y abiertos, puesto que la realidad tiene múltiples niveles (Bhaskar, 1998, como se citó en Maton y Moore, 2010, p. 98). El conocimiento de ambas realidades es falible y contingente ya que se enraíza en las creencias sobre el conocimiento y en las formas de conocer propias de un grupo y época. Es decir, el mundo transitivo es siempre una construcción del mundo intransitivo, y el mundo transitivo mismo es una construcción transitiva (epistemología relativista). Sin embargo, es posible asignar un mayor valor de verdad a algunas teorías por sobre otras según su poder explicativo (racionalidad crítica). Asume que se pueden postular explicaciones causales de los fenómenos sociales, en parte asumiendo que las razones de los individuos y grupos para actuar son causas (agentividad) y en parte postulando mecanismos causales a través de la abducción (movimiento entre teoría y experiencia práctica/datos). Asume también que la realidad es estratificada en niveles, todos reales y co-determinados, desde el nivel de la experiencia individual subjetiva hasta el nivel cosmológico. De manera importante para esta investigación, el RC postula que es posible identificar y describir de manera cualitativa las causas de los fenómenos del mundo transitivo. Se asume que entre estas causas se encuentran a) las razones de los seres humanos para actuar (que son transitivas) y b) mecanismos causales de la sociedad identificados en la literatura publicada en general sobre temáticas específicas de las ciencias sociales, como la clase social.

El RC es compatible con las perspectivas teóricas adoptadas, a saber, el constructivismo en sus versiones no radicales, la fenomenografía y la Teoría de Códigos de Legitimación. Es compatible con el constructivismo puesto que adopta una epistemología relativista y asigna un rol preponderante a la agentividad de los sujetos ya que asume que su actuar es causa de fenómenos de aprendizaje. Es compatible con la fenomenografía en tanto que ésta y el RC asumen que las concepciones (es decir, las formas que tienen los individuos de experimentar la realidad) son entidades reales que existen en relación con los fenómenos de una realidad objetiva (Feldon y Tofel-Grehl, 2018). La metodología fenomenográfica consiste en entrevistas y análisis inductivos de éstas para caracterizar las concepciones o mundo transitivo de los sujetos, relativas éstas a otra capa del mundo intransitivo: la clase semi-presencial en general, incluyendo los conceptos allí presentados y los foros de discusión en particular. En cuanto al RC y la TCL, Maton y Moore (2010) hacen descansar explícitamente la TCL en la ontología realista, la epistemología relativista y la racionalidad crítica del RC, en particular en cuanto a las explicaciones causales de naturaleza abductiva, que encuentran su materialización metodológica en los dispositivos de traducción, artefactos metodológicos que median entre la teoría de la TCL y los datos empíricos que analiza. Así, los resultados de esta investigación dan cuenta del mundo transitivo de los participantes, identificando causas agentivas y sociales que llevan a construcciones particulares y específicas de la experiencia individual en relación con la experiencia grupal. Ello se cristaliza en los espacios de resultados fenomenográficos, los perfiles semánticos y el modelo teórico explicativo.

1.4. Capitulado

Este trabajo de investigación está organizado en función de los siguientes capítulos:

1. Estado del arte. En este apartado se encuentra una revisión sistemática de la literatura en torno a la construcción colaborativa de conocimientos disciplinares en foros asíncronos y conceptos umbrales. Se presenta la articulación teórico-conceptual, las limitantes encontradas en la literatura y los requerimientos ontológicos y metodológicos.
2. Marco teórico. En este capítulo se presentan las teorías que sustentan esta investigación: la teoría sociocultural de Vygotsky, la Teoría de Códigos de Legitimación, y la fenomenografía.
3. Marco metodológico. Se presenta un panorama general de los métodos y su articulación, población, contexto, participantes, recolección y análisis de datos.
4. Resultados y discusión. Presentación de los datos y discusión de los mismos. Discusión de los resultados a la luz de la teoría y estado del arte.
5. Conclusiones. Se presentan los hallazgos, logro de los objetivos, recomendaciones y trabajo a futuro.

2. Estado del Arte

Este capítulo se divide en seis secciones. En la primera, titulada “Análisis crítico del estado del arte”, se presentan y discuten los estudios previos relacionados con las temáticas de esta tesis. En la segunda, “Aproximación teórica”, se revisan y delimitan las definiciones y alcances conceptuales de los conceptos que, sin ser constructos, sustentan la investigación. En la tercera, “Limitantes de la literatura”, se resumen las limitaciones y vacíos encontrados a partir del análisis crítico del estado del arte. En la cuarta, “Requerimientos ontológicos”, se exponen los requisitos ontológicos derivados de la investigación que se proponer como respuesta a las limitantes encontradas en la literatura. En la quinta “Requerimientos metodológicos”, se presentan los métodos requeridos para atender, de manera coherente con los requerimientos ontológicos, las necesidades de la investigación. En la última sección “Articulación entre el marco epistémico y el estado del arte” se explica la vinculación entre estas dos secciones de la tesis.

2.1. Análisis Crítico del Estado del Arte

Esta sección se divide en dos subsecciones de acuerdo con las temáticas pertinentes de la tesis: la construcción colaborativa de conocimientos (CCC) disciplinares en foros asíncronos y los conceptos umbrales. Como se verá, existe poco traslape entre ambas temáticas, por lo que es necesario revisarlas por separado. No se sigue la estructura de revisar trabajos latinoamericanos y mexicanos sobre educación a distancia como temática general por las siguientes razones. En primer lugar, en una tesis cualitativa, el estado del arte debe ser más enfocado a la subtemática específica dentro de la educación a distancia, en este caso la CCC y los conceptos umbrales. En segundo lugar, la investigación latinoamericana y

mexicana es muy escasa para la CCC y prácticamente inexistente en el caso de los conceptos umbrales. En tercer lugar, puesto que este trabajo se enfoca en docentes de inglés, la mayor parte de la investigación se ha publicado en ese idioma y en revistas ajenas al ámbito latinoamericano o mexicano. Por todo ello, se incluyeron en esta revisión trabajos publicados en inglés en contextos distintos del latinoamericano o mexicano.

2.1.1. Construcción colaborativa de conocimientos disciplinares en foros asíncronos.

En este apartado se incluyen estudios publicados en inglés y español durante los últimos 10 años y encontrados en las bases de datos Scopus, REDALyC y SCIELO. La única excepción en cuanto al tiempo es López-Islas (2004), que se consideró por ser uno de los muy escasos estudios mexicanos sobre CCC. Dado que la búsqueda se realizó en español e inglés, se utilizaron las siguientes palabras claves en ambos idiomas: aprendizaje colaborativo (collaborative learning), construcción de conocimientos (knowledge building), b-learning/blended learning, foros de discusión (online-discussion forums), Modelo de Análisis de la Interacción (Interaction Analysis Model), English teachers. Se encontró un total de 83 estudios. Debido a los objetivos de esta investigación, se consideraron los siguientes aspectos para el análisis: paradigma, área disciplinar, población, aspecto focalizado de la CCC, aporte de evidencias de aprendizaje en la CCC, identificación de factores que inciden en la CCC. Estas últimas dimensiones (aspectos focalizados, factores, evidencias de aprendizaje) se incluyeron debido a que varios estudios indican que la CCC tiende a mostrar escasas evidencias de aprendizaje y que ello puede deberse a factores socioculturales o al foco de atención de la investigación (Lucas, Gunawardena, y Moreira, 2014).

En cuanto al paradigma seguido, la mayoría de los estudios (57; 68.7%) son cualitativos, en tanto que 19 (22.9%) son cuantitativos y solo 7 (8.4%) son mixtos. En cuanto al área disciplinar, como muestra la figura 1, el inglés tanto en su aprendizaje como en la formación docente es un área bastante estudiada, seguida de las ciencias naturales, la administración y las ingenierías. También es alto el número de estudios que se centran en más de una disciplina o en saberes transversales.

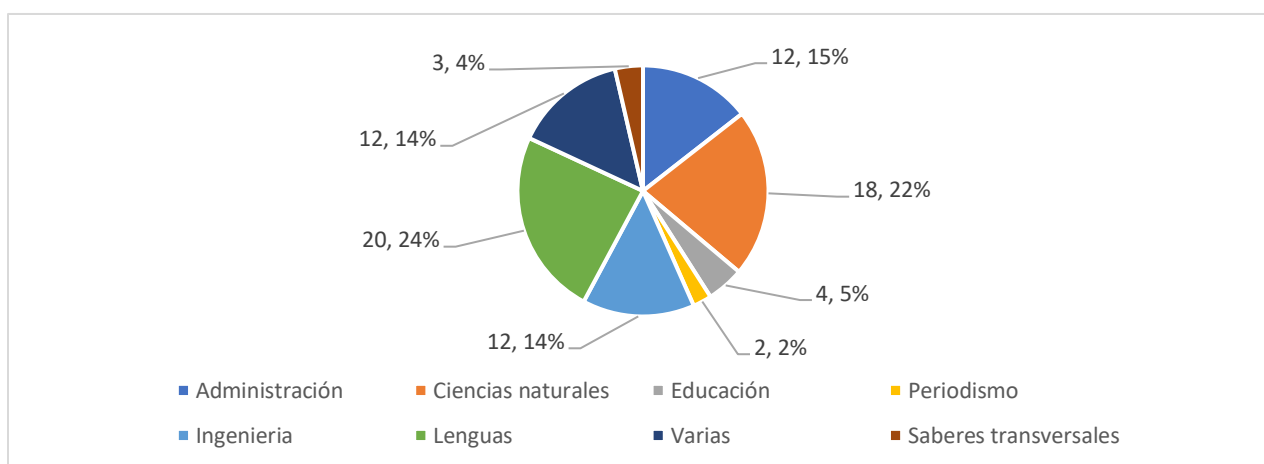


Figura 1. Áreas disciplinares investigadas desde la CCC.

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la población, la gran mayoría de los estudios se centra en estudiantes de secundaria, preparatoria y universidad (62; 74.7%). Una minoría se centra en docentes, incluyendo docentes en formación (19, 22.9%), de los cuales 8 (11.4%) se enfocan en docentes de lenguas extranjeras (inglés, francés, español en Estados Unidos). Los restantes dos estudios se centran en aprendientes adultos en contextos no escolares. Claramente, la CCC por docentes en general y por docentes de inglés en particular constituye un área de oportunidad debido a la relativa escasez de estudios al respecto.

En cuanto a los aspectos de la CCC, los estudios se clasificaron según se centrarán en percepciones de la CCC, pautas de participación de los alumnos, pautas de interacción, motivación para la CCC, reflexión y CCC, cambio conceptual, y combinaciones como interacción y percepciones o participación y percepciones. La distribución se muestra en la figura 2.

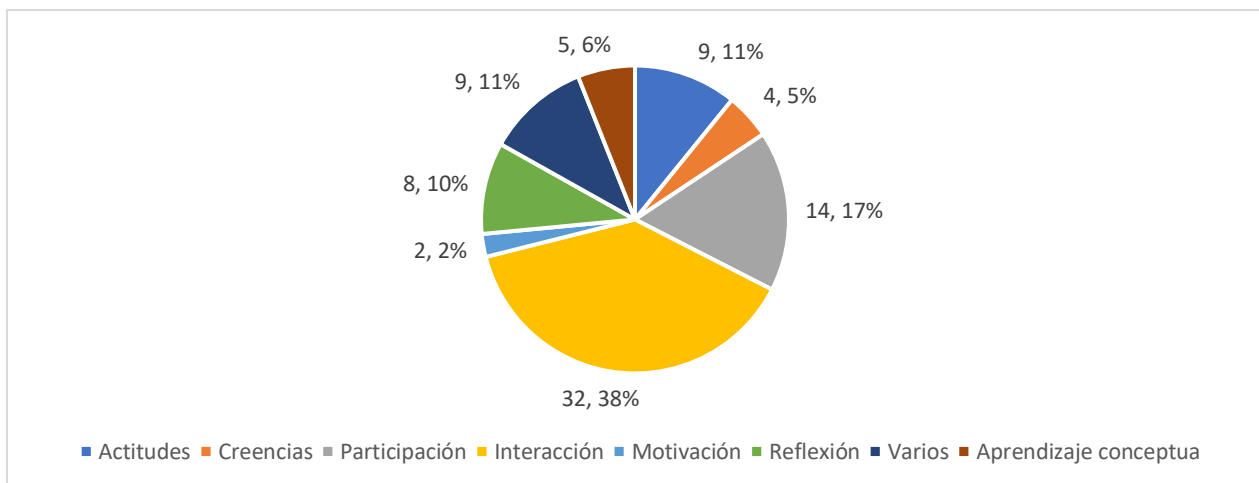


Figura 2. Aspectos de la CCC focalizados en la literatura.

Fuente: Elaboración propia.

Como puede apreciarse, sólo una minoría de los estudios (5, o 6%) se centra estrictamente en los aprendizajes, estableciendo un vínculo entre la CCC y éstos. Una mayoría se centra en las pautas de participación e interacción y parecen asumir que el aprendizaje se producirá en consecuencia. De manera consistente con lo anterior, son pocos los estudios (18; 21.7%) que entregan evidencias de los aprendizajes observados o logrados en conexión con la CCC, así sea de manera tangencial. Es de destacar que, de los 8 estudios que se enfocan en la formación de docentes de lenguas, todos ellos se centran en la

interacción, las actitudes o la reflexión, y solo uno (Fredricks, 2017) aporta evidencias tangenciales de aprendizaje disciplinar.

Igualmente, de forma consistente, son escasos los estudios que identifican factores que inciden en la CCC (22; 26.5%). Entre estos factores se cuentan las actitudes culturales hacia la argumentación (López-Islas, 2004), las creencias de los estudiantes sobre la CCC y la participación (Peters & Hewitt, 2010), la presencia docente y la estructuración cuidadosa de tareas e instrucciones (Chin Yap y Pin Chia, 2010; Delahunty et al., 2014). En particular, las creencias de los estudiantes sobre la CCC son uno de los aspectos más escasamente abordados en la literatura (4 estudios, 5%), a pesar de la importancia que algunos estudiosos les han atribuido.

2.1.2. Conceptos umbrales.

Para este apartado, se consideraron estudios publicados en inglés y español a partir del año 2010 debido a lo reciente del desarrollo de esta línea de investigación. La palabra clave empleada fue conceptos umbrales (threshold concepts). Se excluyeron estudios conceptuales o centrados en la identificación de conceptos umbrales y se incluyeron sólo estudios enfocados en el análisis del aprendizaje de conceptos.

Se recogieron un total de 31 estudios. Es de destacar que, salvo Perales (2017), no se encontraron estudios sobre conceptos umbrales en español en ninguna de las bases de datos de habla hispana o portuguesa (REDALyC y SCIELO), por lo que únicamente se incluyeron estudios encontrados en Scopus. Ello pone de relieve una brecha en la investigación educativa mexicana y latinoamericana en cuanto a la investigación de los conceptos umbrales.

Esta sección presenta los resultados del análisis de los estudios publicados en cuanto al paradigma que siguieron (cuantitativo o cualitativo), su metodología específica, el área disciplinar focalizada y la inclusión o no de un componente tecnológico. Todos los estudios presentan evidencias de aprendizaje en relación con diversos factores y se centran en el nivel universitario (licenciatura), por lo que no se presenta ninguna figura al respecto.

La inmensa mayoría de los estudios (29, 94%) son de naturaleza cualitativa. Las excepciones son Shanahan, Foster, y Meyer (2010) y Psycharis (2016), ambos estudios cuantitativos. El primero es de naturaleza descriptiva y el segundo cuasi-experimental. Debido al predominio del paradigma cualitativo, las metodologías específicas son de naturaleza cuasi-etnográfica (entrevistas, observaciones, análisis del discurso, análisis de contenido, narrativas) en 28 de los estudios (90.3%). Un caso relevante es el de Åkerlind, McKenzie, y Lupton (2011), el único estudio encontrado que sigue un enfoque fenomenográfico, por lo cual constituye un antecedente directo de este trabajo. Además, destaca el hecho de que solo dos trabajos son intervenciones (Orsini-Jones, 2010; Perales, 2017; Psycharis, 2016), siendo el resto descriptivos.

En cuanto a la distribución por área disciplinar, la figura 3 muestra que las áreas más focalizadas por la investigación en conceptos umbrales son la administración, la ingeniería y la educación. En el área de Educación, destacan tres trabajos sobre docencia del inglés (Moroney, McKendry, y Devitt, 2016; Perales, 2017; Skinner, 2017) y uno sobre aprendizaje del inglés (Orsini-Jones, 2010). Estos trabajos, aunque constituyen antecedentes inmediatos de la presente investigación doctoral, presentan limitaciones como la ausencia de triangulación, de datos de desempeño y de un componente tecnológico. Estas mismas limitaciones están presentes en mayor o menor medida en el resto de los trabajos analizados.

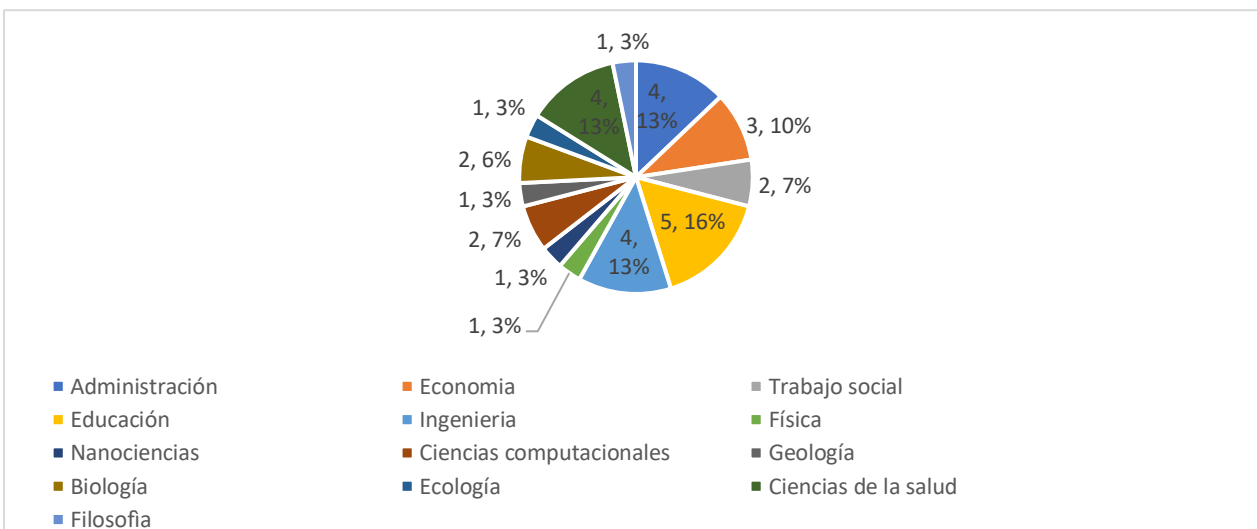


Figura 3. Área disciplinar de estudios sobre conceptos umbrales.

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al uso de tecnología, solo 5 trabajos (16.1%) se centran en el aprendizaje de conceptos umbrales mediado por tecnología. De ellos, Arnold y Kumar (2014) y Kumar y Arnold (2014) resultan relevantes para esta investigación ya que presentan y evalúan metodologías cualitativas para describir el aprendizaje colaborativo de conceptos umbral en entornos virtuales. Ambos trabajos exploran métodos de análisis de contenido y análisis del discurso para examinar de manera conjunta varios aspectos de los entornos virtuales, como las participaciones en foros y los portafolios electrónicos. La dimensión diacrónica juega un papel muy relevante en estos análisis. Los trabajos restantes se centran en el uso de simulaciones virtuales (Levett-Jones, Bowen, y Morris, 2015), videojuegos (Bocconi, Bachvarova, Ruskov, y Oliveira, 2012), o bien en las percepciones de agrado o desagrado sobre la interacción en línea respecto a conceptos umbrales (Taffs y Holt, 2013).

2.1.3. Conclusiones.

La revisión de la literatura indica que, aunque existen varios estudios sobre la CCC por docentes de lenguas extranjeras (incluyendo el inglés), una debilidad importante de todos

ellos, y de los estudios sobre la CCC en general, es que no se centran propiamente en el aprendizaje de conceptos disciplinares. Por ejemplo, Lord y Lomicka (2007, 2008) abordan el sentido de comunidad que desarrollan los docentes de lenguas al participar en foros asíncronos, pero no consideran aspectos de su aprendizaje. Fredricks (2017), se enfoca en las narraciones de experiencias personales por docentes de inglés en formación en foros asíncronos, y presenta, sin discutirlos, evidencias de aprendizaje de teorías y conceptos disciplinares al interior de tales narrativas, por lo que el aprendizaje disciplinar permanece en los márgenes de su estudio. En los otros estudios sobre CCC y docentes de lenguas o de inglés, tal aprendizaje simplemente no se aborda. Ello a pesar de la importancia que se le ha atribuido para el buen desempeño de la enseñanza del idioma (Martínez, 2011).

Otra brecha importante identificada tiene que ver con las creencias de los estudiantes sobre lo que constituye la CCC. Como arroja el metaanálisis de Lucas, Gunawardena, y Moreira (2014) una mayoría de los estudios sobre la CCC no encuentran que ésta redunde en la construcción de aprendizajes nuevos. Estos autores plantean que una posible razón para ello está en las creencias de los estudiantes sobre lo que constituye la CCC en foros asíncronos y abogan por más investigación al respecto.

En cuanto a los conceptos umbrales, destacan tres brechas significativas en el conocimiento. La primera es su ausencia casi total en la investigación educativa en español. La segunda es la escasez de estudios sobre aprendizaje de conceptos umbrales mediado por tecnologías. La tercera es la ausencia casi total de estudios empíricos de corte fenomenográfico sobre el aprendizaje de conceptos umbrales. Esta última resulta sorprendente en vista de la aseveración de Baillie, Bowden, y Meyer, (2013) de que la fenomenografía presenta un gran potencial para la investigación y la enseñanza de conceptos umbral. Estos tres aspectos constituyen áreas de oportunidad significativas para la

investigación futura sobre conceptos umbral, como la que se pretende llevar a cabo en este trabajo de tesis.

2.2. Aproximación Teórica

Los constructos que conforman este marco conceptual y que se definen a continuación son el blended learning (o b-learning), el aprendizaje colaborativo asistido por computadora, aprendizaje de la observación, los conceptos umbrales y el concepto de interlengua en la formación de profesores de inglés.

2.2.1. Blended learning.

El blended learning, o b-learning, es un modo de gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje que combina la enseñanza presencial con la enseñanza en ambientes virtuales (Coaten, 2003; Marsh, McFadden, y Price, 2003). Se trata de un concepto que ha estado presente en la literatura desde hace algún tiempo, y ha sido nombrado de diversas maneras. Como dice Bartolomé (2004), en la literatura anglosajona destaca el término "híbrido" ("Hybrid model") citado por Marsh, McFadden y Price (2003). Otro término para referirse a estos modelos mixtos es el de "enseñanza semipresencial" (Bartolomé, 2004). Como afirman Garrison y Kanuka (2004, p.7, traducción propia), "la prueba real del blended learning es la integración efectiva de sus dos componentes (presencial y en línea) de tal manera que no se trate de una simple adición al enfoque que ya se utilizaba". Para fines de este trabajo, se utiliza el término blended learning para referirse al proceso de enseñanza aprendizaje en contextos que combina la enseñanza presencial y virtual.

2.2.2. Aprendizaje colaborativo asistido por computadora.

El campo del aprendizaje colaborativo asistido por computadora (ACAC por sus siglas en español; CSCL en inglés) tiene sus inicios ligados al cuestionamiento crítico sobre los preceptos del cognitismo; como resultado de estas críticas surgió el nuevo enfoque centrado en la interacción colectiva “más allá de la mente individual” (Stahl, 2015, p. 337). El ACAC surgió hace más de 20 años (Stahl, 2015) y con él la necesidad de artefactos y herramientas pedagógicas que apoyaran la interacción y el aprendizaje en línea. A tenor de las perspectivas socioculturales del aprendizaje (Arnseth y Ludvigsen, 2006; Wise, Hausknecht, y Zhao, 2014), las conversaciones sincrónicas y asincrónicas en línea son consideradas como útiles y poderosas herramientas pedagógicas que permiten al alumno crear nuevos conocimientos a través del dialogo con sus compañeros e instructores. Como lo expresan Alvarez, Ayuste, Gros, Guerra, y Romañá (2005): El aprendizaje colaborativo mediado expresa dos ideas importantes. En primer lugar, no se contempla al aprendiz como persona aislada, sino en interacción con los demás. Se parte de la base de que compartir objetivos y distribuir responsabilidades son formas deseables de aprendizaje. Además, se enfatiza el papel del ordenador como elemento mediador que apoya este proceso. El ordenador, el software utilizado, deben favorecer los procesos de interacción y la solución conjunta de los problemas. (p.2)

En cuanto a este concepto, es importante tener en cuenta que uno de los objetivos del estudio es identificar y describir las concepciones propias de los participantes respecto del aprendizaje colaborativo, y contrastarlas con las del modelo de Análisis de Interacción (Gunawardena, Lowe y Anderson, 1997). Sin embargo, se presentan a continuación varias definiciones tomadas de la revisión de Dillenbourg (1999, traducción propia):

1. Una situación en la que dos o más personas aprenden o intentan aprender algo juntos (p.1).
2. Pares que aprenden a través de la resolución intensiva de problemas (p.1).
3. Colaboración entre dos o más agentes humanos o artificiales para la resolución de una tarea de aprendizaje bien definida o la resolución de un problema (p.5).
4. Resolución de problemas en conjunto, de la cual el aprendizaje es un efecto secundario que se evidencia por la producción de nuevo conocimiento o la mejora en el desempeño al resolver el problema (p.5).
5. Las palabras “Aprendizaje colaborativo” describen una situación en la que se espera que ocurran formas particulares de interacción entre las personas, las cuales propician el aprendizaje (p.6)
6. Las interacciones colaborativas son negociables. Los interlocutores mantienen relaciones simétricas, así que no pueden imponer sus puntos de vista con base a la autoridad, por lo cual, la interacción colaborativa involucra argumentación, justificación, negociación e intentos de persuadir (p.10).

Dillenbourg (1999) apunta que la auto-explicación (self-explanation) y la negociación de conflictos son elementos definitorios del aprendizaje colaborativo.

Stahl (2000, 2015) plantea las siguientes características de la CCC:

- Incluye conflictos entre diferentes perspectivas de los participantes.
- El discurso de los participantes muestra cuestionamientos, propuestas, críticas, aclaraciones y acuerdos, es decir, se negocia el significado mediante la argumentación.

- Gira en torno a artefactos que median la actividad y también son producto de ella; estos artefactos pueden ser conceptuales y se vuelven más elaborados con el avance del entendimiento grupal.

Collazos, Guerrero, Pino y Ochoa (2002) y Collazos, Guerrero, Redondo y Bravo (2007) plantean que una característica clave de la CCC es la conciencia del conocimiento compartido. Esta conciencia comprende los siguientes elementos: coordinación de las actividades, comunicación de la estrategia grupal, monitoreo del proceso y comprensión común del problema. En un nivel más micro, ello incluye actividades como: verificar lo que uno comprende y lo que comprenden los demás, negociar acciones futuras de manera conjunta, expresar y negociar desacuerdos hasta llegar a un entendimiento común, explicar a los demás como resolver un problema, enseñar algo a los demás, discutir conceptos, conectar aprendizajes presentes con los pasados, percepción de conexión con los demás (Collazos, Guerrero, Redondo y Bravo (2007).

Collazos, Muñoz y Hernández, (2014) definen tres criterios para determinar si una interacción es colaborativa:

1. Interactividad: “la extensión en como esas interacciones influyen el proceso cognitivo de los pares” (p. 11); del ejemplo que dan los autores se desprende que consideran que la interactividad se incrementa si los pares trabajan juntos en cada parte de la tarea en lugar de hacerlas por separado y unirlos al final, lo cual solo es cooperación, pero no colaboración.
2. Sincronicidad: “un contrato meta-comunicativo donde el emisor espera que el receptor espere por su mensaje y lo procese tan pronto como le sea posible... una “sensación de sincronicidad de razonamiento” (p. 12).

3. Negociabilidad: un participante no impondrá su posición simplemente sobre la base de su autoridad, sino que lo negociará, argumentando su punto de vista, tratando de convencer (p.12)

Los autores agregan que la colaboración “implica la posibilidad de contar con otras personas, y dar retroalimentación en un ambiente no competitivo. (p. 12).

Los aspectos comunes de estas distintas definiciones son: resolución de una tarea común con participación igualitaria (todos participan en todo y en todo momento sin jerarquías), establecimiento de una base compartida de conocimientos a través de compartir y establecer lo que se sabe, lo cual incluye hacer y responder preguntas para obtener y aclarar información y reconocer que se está de acuerdo con la validez de la información compartida, expresión de desacuerdos, negociación de desacuerdos, síntesis de comprensiones compartidas. Por lo tanto, para fines de este trabajo, defino la CCC como el proceso de resolución comunitaria (todos participan en todo) mediante el discurso de una tarea conceptual que tiene un producto discursivo definido, el cual involucra etapas que van desde el establecimiento de una base de conocimientos común sobre la tarea y el tema hasta la síntesis de nuevos conocimientos pasando por la expresión y negociación de puntos de vista divergentes. Por ello, escojo el Modelo de Análisis de la Interacción (Gunawardena, Lowe y Anderson, 1997) como representativo de este proceso ya que contempla las etapas iniciales de establecimiento de una base común mediante el comparar y compartir lo que se sabe (etapa 1), expresión de desacuerdos (etapa 2), negociación de desacuerdos (etapa 3), evaluación de las nuevas ideas (etapa 4) y síntesis del conocimiento logrado (etapas 4 y 5). Estas etapas encapsulan los tipos de actividades discursivas enunciados en la literatura como constituyentes de la CCC, como el enseñar algo a los demás y hacerse preguntas para verificar la comprensión mutua (Collazos et al., 2007, correspondiente a la etapa 1) y la

argumentación (Dillenbourg, 1999; Stahl, 2002, 2007; Collazos et al., 2007, correspondiente a las etapas 2 a 4). Con esta delimitación conceptual no busco negar la centralidad de otros aspectos no incluidos en ella, como la coordinación de actividades y estrategias o la sincronización. Tampoco niego la importancia y aplicabilidad de constructos importantes como la conciencia del conocimiento compartido. Simplemente, los excluyo de manera estratégica con el fin de delimitar el objeto de estudio y los alcances de la investigación.

El modelo MAI de Gunawardena, Lowe y Anderson (1997), adoptado aquí, define el aprendizaje colaborativo en línea como un proceso que se da por etapas: 1. compartir información y/u opiniones, asentir, 2. expresar y negociar desacuerdos, 3. evaluar y modificar ideas, 4. sintetizar y aplicar nuevas ideas. Este último paso se considera, desde el MAI, como la culminación y evidencia de la creación colaborativa de conocimientos. Es decir, a las etapas menos avanzadas corresponde una menor construcción colaborativa de conocimientos, y una mayor a las etapas más avanzadas, sin una dicotomía.

El análisis de este concepto tomará como fuente de datos las interacciones en línea y presenciales. La unidad de análisis será el segmento de interactividad, definido líneas arriba. A estas unidades se aplicarán tres tipos de análisis: las etapas del MAI (definidas arriba), las experiencias de los participantes (los segmentos que ellos identifiquen como generadores de la experiencia de haber aprendido colaborativamente) y el análisis lingüístico del discurso (para determinar correlatos lingüísticos de la experiencia de aprendizaje).

2.2.3. Conceptos umbrales.

Los psicólogos educativos Meyer y Land (2003, 2005) plantearon el constructo de “conceptos umbrales”. Los conceptos umbrales son “conceptos que le dan unidad a una disciplina y que son fundamentales para estructurar el pensamiento y la práctica de la misma”

(p. 1, traducción propia). Meyer y Land (2005) distinguen entre los conceptos umbrales y otros conceptos fundamentales de las disciplinas, proponiendo que los conceptos fundamentales “tienen que ser entendidos, pero no necesariamente llevan a una visión cualitativamente distinta de la materia de estudio” (p. 2, traducción propia). Es decir, un parámetro distintivo medular para los autores es que la apropiación de los conceptos umbrales (no así de los fundamentales) conlleva una modificación cualitativa de la concepción estudiantil de un tema disciplinar; no se trata solamente de añadir información nueva acerca de un fenómeno central estudiado por la disciplina, sino de alterar radicalmente la conceptualización del mismo.

Como señala Perales (2017, p. 125), “a partir de este planteamiento definitorio de los conceptos umbrales, Meyer y Land (2005) y otros autores dentro de la misma tradición enlistan otras características de los conceptos umbrales”:

- Constituyen conocimientos problemáticos de formas diversas: su aprendizaje es difícil, son barreras para los estudiantes, desestabilizan conceptual y emocionalmente a los estudiantes poniéndolos en un espacio liminal (del latín “limen” que significa umbral) por algún tiempo; pueden llevar a la deserción. “El espacio liminal hace referencia al tiempo que tardan los estudiantes en adquirir el concepto umbral y a los fenómenos de cambio conceptual que experimentan durante esa etapa” (Perales, 2017, p. 125).
- Resultan transformadores por lo ya señalado: conducen a una concepción nueva de los fenómenos estudiados (Ricketts, 2010; Shanahan et al., 2010).
- “Las transformaciones epistémicas que producen en los estudiantes son irreversibles, es decir, no pueden retornar a la conceptualización anterior del fenómeno, por lo que la representación de éste en su cognición se altera para siempre” (Perales, 2017, p. 125).

- Lleva a la integración de los contenidos disciplinares, poniendo de manifiesto puntos de contacto entre conceptos y temáticas variados que no son evidentes.
- Poseen linderos disciplinares restringidos, con potenciales enlaces transdisciplinares (Schwartzman, 2010).
- Su naturaleza es discursiva, “están sujetos al interminable juego de significación que es intrínseco al lenguaje” (Meyer y Land, 2005, p. 383).

2.2.4. El concepto de interlengua.

Primero se presentan las definiciones de interlengua. Después se presenta la única definición existente sobre el aprendizaje del concepto desde la perspectiva de conceptos umbrales. Definiciones de interlengua:

1. Según Selinker, (1972, p. 124, traducción propia) la interlengua es un sistema lingüístico separado que se basa en la producción observable el cual resulta de los intentos de producción de alguna norma de la lengua meta.
2. Definición de Ellis (1982, p. 207, traducción propia): El aprendiente de una lengua adicional a su L1 construye para sí mismo una serie de hipótesis sobre la gramática de la lengua meta.
3. Definición de Roldán (1989, p.11): En el aprendizaje de una lengua extranjera, el hablante producirá un sistema lingüístico de transición llamado interlengua: sistema que resulta de la combinación de su lengua materna con la segunda lengua que aprende... un sistema lingüístico dinámico el cual resulta de una aplicación regular y sistemática de reglas, estrategias e hipótesis.

4. Definición de Tarone (2006, p.747, traducción propia): Es el sistema lingüístico visible cuando un aprendiente adulto de una segunda lengua intenta expresarse en el idioma que está aprendiendo. La interlengua es vista como un sistema lingüístico por derecho propio, claramente diferente de la lengua materna del aprendiente (L1) y de la lengua meta que está siendo estudiada (LM), sin embargo, este nuevo sistema está ligado a ambas, a la L1 y LM a través de equivalencias interlingüísticas según la percepción del aprendiente... Las interlenguas son producto de los mismos dispositivos de la adquisición del lenguaje que producen las lenguas maternas.

5. Definición de Lightbown y Spada (2006, p.80, traducción propia): Es el conocimiento, en desarrollo, sobre una segunda lengua.

6. Definición de Saville-Troike (2006, p. 18, traducción propia): Es la secuencia de desarrollo de una segunda lengua, la cual es conocida también como el lenguaje del aprendiente.

7. Definición del Instituto Cervantes (2018): Se entiende por interlengua el sistema lingüístico del estudiante de una segunda lengua o lengua extranjera en cada uno de los estadios sucesivos de adquisición por los que pasa en su proceso de aprendizaje.

Para fines de este trabajo se toma la definición de Roldán (1989), ya que es la más cercana a la postura que se adoptó en la clase que fue objeto de este estudio. En cuanto al aprendizaje del concepto, Perales (2017) define el aprendizaje del concepto umbral de interlengua de la siguiente manera. Resulta imposible entregar otras definiciones porque no existen otros estudios al respecto.

El cruce del umbral hacia el concepto de interlengua exige, entonces, transitar a una apreciación de estos “errores”, no como deficiencias cognitivas dignas de castigo o burla, sino como evidencias del estado del sistema interlingüístico en un momento de su desarrollo, es decir, producciones enteramente adecuadas según las características del sistema, determinadas por las reglas propias del mismo (p.131).

Mi definición propia es que el aprendizaje del concepto umbral de interlengua es un proceso de cambio conceptual que permite a los participantes el acceso a una visión científica y descriptiva del fenómeno central de la profesión de docente de inglés (el aprendizaje de esta lengua), distinta del sentido común y articuladora de una serie de conceptos científicos relacionados. Implica el abandono de conceptos previos del error como desviaciones de la norma productos de un déficit cognitivo o moral (pereza) que ameritan sanción.

2.2.4. Aprendizaje de la observación.

1. Lortie (1973, p.63, traducción propia): La transmisión cultural de prácticas docentes...las prácticas de los docentes están basadas en la imitación de sus propios profesores, estas prácticas al ser generalizadas entre los individuos se convierten en tradición y trascienden generaciones.
2. Heaton and Mickelson (2002, p.51, traducción propia): Los profesores enseñan de la forma en la que sus profesores les enseñaron.
3. Mewborn y Timinsky (2006, p. 30, traducción propia): Los estudiantes adquieren nociones generalizadas sobre lo que es una “buena” o “mala” forma de enseñar, estas nociones se basan en la forma en que ciertos tipos de enseñanza han tenido un efecto en ellos.

4. Thompson (2002, en Mewborn y Timinsky, 2006, p. 31, traducción propia): Creencias sobre el aprendizaje y la enseñanza, las cuales son resultado del tipo de enseñanza a la que una persona ha sido expuesta.
5. Mewborn y Timinsky (2006, p.32, traducción propia): El ciclo de imitación de malas prácticas de enseñanza.
6. Mewborn y Timinsky (2006, p.33, traducción propia): Las experiencias generales de los docentes cuando fueron estudiantes.
7. Rath (2010, en Pereyra y Alvarez, 2013, p. 2): ideas generales sobre la enseñanza y el aprendizaje que se forman desde la infancia y a lo largo de todo el período de escolarización.
8. Pereyra y Alvarez (2013, p. 3): experiencias áulicas acumuladas por los docentes durante innumerables horas de observación a docentes... el responsable de las preconcepciones que los estudiantes del profesorado traen acerca de la enseñanza y del aprendizaje

En esta investigación, el aprendizaje de la observación se define como las experiencias en el propio aprendizaje previo de inglés de los participantes (docentes de inglés en formación) en relación con el tratamiento didáctico que sus propios profesores hacían de los fenómenos del desarrollo de la interlengua, es decir, los errores cometidos por los aprendientes. Estas experiencias sobre el error y su tratamiento didáctico se consideran importantes porque puede incidir favorable o desfavorablemente en el aprendizaje del concepto umbral de interlengua (Perales, 2017), es decir, pueden funcionar como mecanismos causales de los fenómenos de aprendizaje observados. Se identificarán en las entrevistas mediante un análisis del contenido de las percepciones. Se anticipa que tales experiencias serán fundamentalmente de dos tipos: prescriptivas o de déficit cuando se

fundamenten en considerar el error como negativo y digno de sanción, y descriptivas cuando se fundamenten en una consideración del error como parte esencial del aprendizaje que amerita una comprensión profunda y no una sanción. Se cuantificará de manera simple el número de participantes que se adscriben a cada tipo.

2.2.5. Aprendizaje autorregulado.

El concepto de autorregulación, o aprendizaje autorregulado, es uno de los más establecidos y utilizados en la investigación educativa, pero al mismo tiempo existen una multiplicidad de definiciones y tradiciones, a veces contradictorias, que lo hacen confuso y difícil de precisar (Rosário et al., 2014). Abajo se entregan algunas definiciones y posteriormente se hacen algunas precisiones sobre la forma en que se aborda este concepto en este trabajo.

- “aquellos procesos de autogobierno y autocreencias que facilitan a los estudiantes transformar sus habilidades mentales en habilidades de desempeño académico” (Zimmerman, 2008; como se citó en Cabero, 2013, p. 144)
- “el aprendizaje autorregulado es aquel en el que la persona aplica sus estrategias de aprendizaje, se autoevalúa para asegurarse de que el contenido ha sido realmente aprendido y aporta, en caso necesario, medidas correctivas para alcanzar las metas de aprendizaje mediante otras opciones estratégicas” (Cabero, 2013, p. 144)
- “...un tipo de aprendizaje experto en el que el estudiante de forma activa y consciente gestiona su cognición, conducta, afecto y motivación con objeto de alcanzar las metas establecidas, pudiendo dichas metas también ser objeto de gestión” (Suárez y Fernández, 2004; como se citó en Cabero, 2013, p. 145):

- “un proceso activo en el cual los estudiantes establecen los objetivos que guían su aprendizaje intentando monitorizar, regular y controlar su cognición, motivación y comportamiento con la intención de alcanzarlos” (Rosário *et al.*, 2010, como se citó en Valenzuela-Zambrano y Pérez-Villalobos, 2013, p. 68).
- “incluye la puesta en acción de una serie de formas de pensamientos y comportamientos que se agrupan en tres grandes estrategias de aprendizaje: disposicionales, cognitivas y metacognitivas” (Valle *et al.*, 2006; Klimenco y Álvares, 2009; como se citó en Valenzuela-Zambrano y Pérez-Villalobos, 2013, p. 68).
- “El aprendizaje autorregulado se refiere al control metacognitivo que ejerce un individuo sobre sus estados y condiciones cognitivas, conductuales, motivacionales y emocionales a través de procesos iterativos de planeación, monitoreo, evaluación y cambio” (Hadwin, Järvelä y Miller, 2017, p. 83).
- “Un proceso social influenciado por el contexto social y que a su vez influye sobre ese contexto” (Hadwin, Järvelä y Miller, 2017, p. 93)

El concepto de autorregulación, o autodominio sobre las propias funciones mentales a través de la socialización y del aprendizaje conceptual, es central en la obra de Vygotsky (Gredler, 2009). Como explican Hadwin, Järvelä y Miller (2017), las perspectivas socioculturales tempranas sobre el aprendizaje autorregulado (p.ej. Schunk y Zimmerman, 1997; Zimmerman, 1989; como se citaron en Hadwin, Järvelä y Miller, 2017, p. 93) tendieron a acentuar el aspecto individual y el contexto social permanecía como telón de fondo. Como respuesta a ello, surgieron otros conceptos, como la corregulación y la regulación social, para poner de relieve las dimensiones sociales de la autorregulación. Sin embargo, sostengo la postura de Hadwin, Järvelä y Miller (2017) en el sentido de que el aprendizaje autorregulado

es intrínsecamente social puesto que siempre está situado en un contexto, responde al mismo y, además, el aprendizaje autorregulado de un estudiante en el contexto de una tarea provee el contexto para que otros se autorregulen. Es decir, es un proceso de influencias mutuas. Por ello, uso el concepto de autorregulación y no los de correulación o regulación social.

Entonces, para fines de este trabajo, la autorregulación es un proceso intrínsecamente social que implica el monitoreo, evaluación y modificación de la propia cognición (es decir, de metacognición), siempre en el contexto de la actividad compartida con otros y sujeto a influencias mutuas en el contexto de esa actividad. Pongo el acento en los aspectos metacognitivos como manera de limitar los alcances del análisis dado el interés del trabajo en el aprendizaje de conceptos y el uso del concepto mismo como categoría descriptiva de la experiencia de los estudiantes antes que analítica. Con ello no niego los componentes afectivos, conductuales y motivacionales de la autorregulación ni su importancia, sino que los excluyo de manera estratégica con el fin de delimitar los alcances de la investigación.

Ello se debe también al hecho de que, en esta tesis, uso el concepto de autorregulación como categoría descriptiva de la experiencia percibida por los estudiantes. Es decir, la necesidad de usar el concepto surgió de los datos, no del diseño de la investigación. Por ello, el constructo tiene un uso restringido y el análisis con el mismo es somero. Ello no niega su complejidad, sino que la excluye de manera estratégica en vista de los alcances de la investigación.

2.3. Limitantes de la Literatura

Una limitante es que no se ha investigado de manera descriptiva y sistemática el aprendizaje del concepto umbral de interlengua por docentes de inglés en formación ni en entornos virtuales de aprendizaje. Las investigaciones sobre conceptos umbrales tienden a

carecer de triangulación de datos, de perspectivas o de investigadores y no han examinado el aprendizaje de los mismos en contextos virtuales. Las investigaciones sobre la CCC no se han enfocado en conceptos umbrales, tampoco han entregado evidencias de aprendizajes disciplinares y han soslayado las concepciones de los participantes sobre lo que constituye la CCC.

2.4. Requerimientos Ontológicos

Según la guía Oxford de filosofía (2005), la ontología es “a branch of metaphysics, the science of being in general, embracing such issues as the categorical structure of reality” (p. 670). Dado que en este trabajo se investiga tanto las participaciones en foros en línea, la clase presencial y las experiencias subjetivas de aprendizaje de los participantes, se requiere una perspectiva ontológica que asuma que tanto los objetos externos como las experiencias internas son reales. Tal perspectiva es la del realismo crítico, que otorga igual valor real a los fenómenos externos y a las perspectivas interpretativas de los individuos (Maxwell y Mitapalli, 2010, en Feldon 2018, p.4).

2.5. Requerimientos Metodológicos

Se requieren de perspectivas metodológicas que sean compatibles con el realismo crítico y que permitan examinar los fenómenos externos que evidencian la construcción colaborativa de conocimientos como las experiencias subjetivas de aprendizaje. Para el primer caso se usa el Modelo de Análisis de la Interacción y el método analítico de la Teoría de Códigos de Legitimación. Para el segundo se utilizan las entrevistas fenomenográficas y el análisis fenomenográfico de las mismas. Tanto la fenomenografía como la Teoría de Códigos de Legitimación, que son las dos perspectivas teórico-metodológicas que guían este

trabajo, son explícitamente compatibles con el realismo crítico (Feldon, 2018; Maton y Moore, 2010). El modelo de análisis de interacción también resulta compatible por cuanto se ocupa de analizar un fenómeno interno, el aprendizaje colaborativo, a través de fenómenos observables de la realidad externa, las participaciones en los foros.

2.6. Articulación del Marco Epistémico y el Estado del Arte

El marco epistémico se vincula con el estado del arte de las siguientes maneras. En primer lugar, las temáticas revisadas en el estado del arte (CCC y conceptos umbrales, en particular en relación con la formación de docentes de inglés en línea) se presentan en el planteamiento del problema, en las preguntas de investigación, en los objetivos y en los supuestos de partida. En segundo lugar, el concepto de interlengua es mencionado en el marco epistémico como el concepto umbral central de esta tesis y se revisó un estudio empírico enfocado en el mismo en el estado del arte, así como también en el estado del arte se revisaron definiciones del concepto y se adoptó una de ellas. En tercer lugar, el concepto de CCC, que es mencionado en todas las secciones del marco epistémico, fue revisado en el estado del arte en cuanto a su diversidad de definiciones, sin adoptar una definición propia puesto que uno de los objetivos de la tesis es describir las concepciones de los participantes respecto de la CCC.

3. Marco Teórico

3.1. Teorías que Fundamentan la Investigación

Este trabajo se integra a partir del constructivismo social como postura teórica sobre el aprendizaje y de tres teorías concretas: la teoría sociocultural del aprendizaje, la teoría de códigos de legitimación y la fenomenografía del aprendizaje.

3.1.1. El constructivismo social.

La postura teórica sobre el aprendizaje que sustenta este trabajo de investigación es el constructivismo social, desde la cual se concibe al conocimiento como un proceso social y cultural de naturaleza contingente, construido por el aprendiente. El aprendizaje se conceptualiza como un proceso autorregulado de tensiones entre los conocimientos previos y los modelos personales del mundo que los aprendientes traen al proceso de enseñanza aprendizaje y los nuevos conocimientos y modelos disciplinares que se presentan a través de este proceso (Ball, 2005; Fosnot, 1996).

Como han explicado varios autores, el constructivismo social en la educación es una postura teórica que se alimenta y sintetiza varias corrientes psicológicas, antropológicas, sociológicas y lingüísticas que se han ocupado de los fenómenos de la enseñanza y el aprendizaje. En tal sentido, Díaz-Barriga y Hernández Rojas, (1999) afirman que

La postura constructivista se alimenta de las aportaciones de diversas corrientes psicológicas asociadas genéricamente a la psicología cognitiva: el enfoque psicogenético piagetiano, la teoría de los esquemas cognitivos, la teoría ausubeliana de la asimilación y el aprendizaje significativo, la psicología sociocultural vygotskiana, así como algunas teorías instruccionales, entre otras. A pesar de que los autores de éstas se sitúan en encuadres teóricos distintos, comparten el principio de la

importancia de la actividad constructiva del alumno en la realización de los aprendizajes escolares. (p. 14)

Los mismos autores explican que, por lo tanto, las explicaciones constructivistas del aprendizaje pueden realizarse de maneras diversas cuya orientación teórica más específica dependerá de la preeminencia que el investigador decida dar a los distintos aspectos de los procesos de construcción de aprendizajes. Por ejemplo, si el interés de la investigación se centra en las influencias socioculturales sobre el aprendizaje, el enfoque tenderá a ser vygotskiano con posible participación de elementos teóricos de la lingüística y de la sociología. En contraste, si el énfasis está en las etapas de desarrollo endógenas de los individuos, resultará más apropiado un enfoque piagetiano (Díaz-Barriga y Hernández Rojas, 1999, p.14).

En este trabajo, se adopta una perspectiva sociocultural del aprendizaje inspirada en tres vertientes teóricas compatibles, dos de naturaleza psicológica y una de naturaleza sociológica y lingüística. La primera de ellas es la psicología sociohistórica desarrollada por Vygotsky y sus discípulos ya que el interés de la investigación se centra en la construcción social de un concepto del tipo que Vygotsky (2003) denomina “conceptos científicos” y que también constituye un concepto umbral: el concepto de interlengua. La Teoría de Códigos de Legitimación se enfoca en la construcción de conocimientos disciplinares en el discurso (Maton, 2013; Maton, Hood, y Shay, 2016). La tercera es la perspectiva fenomenográfica del aprendizaje (Marton, 1981, 1996; Marton y Booth, 1997), desde la cual se plantea que el aprendizaje es “una relación de naturaleza interna entre el individuo y el contexto” (Case, 2000, p. 11, traducción propia), es decir, que se construye en la interacción contexto-individuo pero reside en la experiencia de los aprendientes.

Por ello, la fenomenografía se centra en la comprensión de tales experiencias desde el punto de vista de los aprendientes mismos y no del investigador (Marton, 1981). Así, tanto la TCL como la fenomenografía, como perspectivas teóricas con realizaciones metodológicas concretas, ofrecen dos aproximaciones distintas a las experiencias de aprendizaje de los participantes, el cual es un interés central de este trabajo.

3.1.1.1. La teoría sociocultural del aprendizaje.

Esta teoría, desarrollada en varias publicaciones por el psicólogo ruso Lev Semionovich Vygotsky y sus colaboradores y seguidores, se centra en que las funciones mentales son moldeadas por el contexto social a través de distintas escalas temporales. Un postulado medular en ese sentido es que las funciones mentales de los individuos surgen primero en la interacción social para luego internalizarse. A este proceso Vygotsky (2003, p.18) lo denomina la ley genética del desarrollo cultural: “cualquier función presente en el desarrollo cultural del niño, aparece dos veces o en dos planos diferentes. En primer lugar, aparece en el plano social, para hacerlo luego en el plano psicológico.” Es decir, las funciones mentales, de las cuales forman parte los conceptos, aparecen primeramente en la interacción verbal entre los individuos como una categoría interpsicológica, para luego aprendiente como una categoría intrapsicológica.

De acuerdo a Wertsch (1984, en Lee, 2005), son cuatro los postulados centrales de un enfoque constructivista de corte vygotskiano. El primero, ya enunciado arriba, es que la actividad individual interna siempre está influenciada por un contexto más amplio cuya naturaleza es social, histórica y evolutiva. El segundo es que el aprendizaje es facilitado por la ayuda de miembros de la comunidad y de la cultura con mayores saberes que los del aprendiente. El tercero es que, para Vygotsky (1978 en Lee, 2005), la zona de desarrollo

próximo es la distancia entre las capacidades reales de los individuos (lo que pueden hacer por sí solos, sin ayuda, o zona de desarrollo real) y el nivel de desarrollo potencial, es decir, lo que pueden hacer si reciben ayuda o guía de alguien con mayores conocimientos. La interacción entre docente y alumno, y entre grupos de alumnos, puede entonces funcionar como contextos intermedios entre las interacciones externas y el desarrollo individual (Forman y Cazden, 1985).

El cuarto es que las actividades humanas son mediadas por signos y herramientas, entre las cuales el lenguaje es la herramienta fundamental a través de la cual los individuos construyen aprendizajes. Como afirma Lee (2005, p.192), el uso del lenguaje en la teoría sociocultural no sólo es un acto comunicativo, sino también un medio que lleva a la organización interna de la experiencia a través de un diálogo dialéctico, proceso que Wertsch (1984, en Lee, 2005, p. 192) denomina “mediación semiótica”.

Una de las propuestas torales de Vygotsky es que la unidad básica de la enseñanza es el conocimiento conceptual o teórico de un área del conocimiento, en su formulación científica. En ese sentido, una de las preocupaciones centrales de su obra está en el desarrollo de los conceptos científicos, para los cuales no da una definición precisa. Esta se encuentra en los trabajos de su discípulo Karpov (2003, p. 66), quien los define como conceptos que “representan la generalización de la experiencia de la humanidad fijada por la ciencia, entendiendo la ciencia de una manera inclusiva que engloba a las ciencias naturales, a las ciencias sociales y a las humanidades” (traducción propia). Estos conceptos son explícitos, analizables, específicos y “tienen como objetivo seleccionar las características esenciales de los objetos o eventos de una cierta clase y presentarlas en forma de modelos simbólicos” (Karpov, 2003, p. 71, traducción propia). Es decir, los conceptos científicos son el resultado de análisis minuciosos de la realidad, se construyen con base en la reflexión, resultan en

formulaciones semióticas generalizables, que capturan las propiedades de varias instancias de los miembros de una clase. En contraste, los conceptos espontáneos o conceptos de sentido común se forman en la experiencia práctica, no son analizables, se construyen con base en la observación (Lantolf, 2008, p. 20) y resultan inaplicables en aquellos casos en los que las características observables de un conjunto de objetos no se corresponden con las características esenciales de la clase de la cual forman parte (Karpov, 2003, p. 79).

Para Vygotsky (2003), los conceptos científicos presentan dos características fundamentales que los distinguen de los conceptos espontáneos: su formación deductiva y su relación sistemática con otros conceptos. En cuanto a la primera característica, Vygotsky plantea que los conceptos espontáneos se van adquiriendo mediante encuentros con cosas concretas; a partir de tales encuentros se abstraen los conceptos. Es decir, es un proceso inductivo e inconsciente o, en términos de Vygotsky, (2003, p.129) “procede de modo ascendente”. En contraste el desarrollo de los conceptos científicos sucede “en forma descendente” ya que “el desarrollo de un concepto científico comienza, generalmente, con su definición verbal y el uso de operaciones no espontáneas, trabajando con el concepto mismo” (Vygotsky, 2003, p.129). Es importante señalar que, para Vygotsky (2003, p.129), “la evolución de un concepto espontáneo debe haber alcanzado un determinado nivel para que el niño [o aprendiente adulto] pueda absorber un concepto científico afín”. A su vez, los conceptos científicos permiten que el aprendiente reflexione sobre sus conceptos espontáneos, los cuales en un principio no son analizables, pero se vuelven analizables gracias a que “los conceptos [científicos] proporcionan estructuras para el desarrollo ascendente de los conceptos espontáneos hacia la conciencia... los conceptos espontáneos se desarrollan a través de los científicos” (Vygotsky, 2003, p.130).

Con referencia a la ausencia de un sistema es la diferencia psicológica fundamental que distingue a los conceptos científicos de los espontáneos... los conceptos [científicos] desde su comienzo mismo, implican relaciones de generalidad, es decir, algunos rudimentos de un sistema. La disciplina formal de los conceptos científicos transforma gradualmente la estructura de los conceptos espontáneos del niño y ayuda a organizarlos en un sistema.

Es decir, como explica Wertsch (2005, p.21), los conceptos tienen una relación diferente con el objeto según existan dentro o fuera de un sistema. Los conceptos científicos median la relación con su objeto a través de otros conceptos, en tanto que los espontáneos tienen una relación directa con el objeto. Entonces, la adquisición de conceptos científicos implica la elaboración de sistemas conceptuales cada vez más ricos para organizar la experiencia, los cuales permiten a los individuos avanzar a formas de pensamiento cada vez más abstractas (Wertsch, 2005, p. 22).

La teoría sociocultural ha sido criticada por su aparente construcción unidireccional del proceso de aprendizaje, desde el contexto social hacia el aprendiente, y el consecuente y aparente oscurecimiento de la influencia de los individuos sobre el contexto y su propio aprendizaje (Cobb y Yackel, 1996). De acuerdo a John-Steiner y Meehan (2005), tales críticas ignoran el énfasis que Vygotsky pone en la actividad cognitiva interpersonal e intrapersonal. Desde mi punto de vista, también ignoran el acento que Vygotsky pone en la interacción entre conceptos espontáneos y conceptos científicos y en sus influencias mutuas.

Sin embargo, es cierto que la teoría sociocultural no incluye varias herramientas conceptuales necesarias para entender “cómo la tensión dinámica entre lo individual y lo social contribuyen al aprendizaje, la internalización y la construcción de lo nuevo” (John-Steiner y Meehan, 2005, p. 35). Estos autores proponen, como un remedio a la problemática de la internalización, que la investigación sociocultural debe enfocarse en la transformación

de ideas y en la comunicación de ideas transformadas, con el fin de poder entonces analizar diversas formas de actividad áulica que promueven tales transformaciones a través de la construcción participativa y colaborativa.

Un constructo similar a los conceptos científicos de la Teoría sociocultural de Vygotsky (Vygotsky, 2003), es la distinción que realiza Berstein (2000) entre el discurso horizontal y vertical. Para el sociólogo inglés, el “discurso vertical” o conocimiento educacional incluye “estructuras especializadas simbólicas de conocimiento explícito” (Berstein, 2000, p.160) donde el significado está conformado de otros significados. Además de coincidir en lo que se podría describir como “la producción de conocimiento en campos intelectuales” (Maton, 2013), la teoría de códigos de Berstein también considera que el conocimiento es un proceso social de naturaleza acumulativa (Maton, 2013). En consonancia con ello, la siguiente sección introduce la segunda perspectiva teórica que da sustento a este trabajo, la Teoría de Códigos de Legitimación.

3.1.2. La teoría de códigos de legitimación.

La Teoría de Códigos de Legitimación (TCL, por sus siglas en español) amplía y toma ideas de una serie de encuadres, principalmente del trabajo de Berstein (Maton, 2013). La TCL, es una teoría práctica cuyo foco son las prácticas de conocimiento desde la sociología y la lingüística. Maton (2013) menciona que este encuadre “incluye un set de herramientas conceptuales multi-dimensional, donde cada dimensión ofrece conceptos para analizar una serie de principios organizacionales en particular que subyacen prácticas que representan códigos de legitimación [del conocimiento y de quienes conocen]” (p. 36). Esta teoría se construye de 5 dimensiones: autonomía, densidad, especialización, semántica y temporalidad (Maton, 2014). En las palabras de Maton et al. (2016), la dimensión semántica explora las

estructuras semánticas de las prácticas disciplinares a través de los códigos semánticos de sus principios organizacionales, los cuales comprenden fuerzas de densidad y gravedad semántica (p. 36).

La densidad semántica nos permite identificar el nivel de condensación de conceptos en el discurso y el nivel de tecnicidad de éste:

La Densidad Semántica (DS) se refiere al grado de condensación de significados en prácticas socioculturales, sin importar si estas se refieren a símbolos, términos, conceptos, frases, expresiones, gestos, vestimenta, etc. La densidad semántica puede ser relativamente más fuerte (+) o más débil (-) a lo largo de un continuum de fuerzas. Mientras más fuerte sea la densidad semántica (DS+), más significados están condensados dentro de las prácticas; mientras más débil sea la densidad semántica (DS-), menos significados son condensados. (La naturaleza de estos significados es analizada utilizando otros conceptos, los cuales pueden comprender definiciones formales, descripciones empíricas, sentimientos, sensibilidades políticas, gustos, valores, moralidad, afiliaciones, etc). (Maton, 2013, p.11)

La gravedad semántica nos permitirá analizar el nivel de abstracción o contextualización del discurso en línea, entendiendo que un nivel más abstracto se corresponde con una construcción más científica de los fenómenos.

La Gravedad Semántica (GS) se refiere al grado en que el significado se relaciona con su contexto. La gravedad semántica puede ser relativamente más fuerte (GS+) o relativamente más débil (GS-) a lo largo de un continuum de fuerzas. Mientras más fuerte sea la gravedad semántica (GS+), el significado es más dependiente de su contexto; mientras más débil sea la gravedad semántica (GS-) el significado depende menos de su contexto. Todos los significados están relacionados a un contexto de

alguna manera; la gravedad semántica conceptualiza qué tanto dependes estos de sus contextos para tener sentido. (Maton, 2013, p.11)

Maton (2014) establece que a través del análisis del discurso de las interacciones desde la dimensión semántica de la TLC “uno puede describir procesos de debilidad de gravedad semántica ($SG\downarrow$), tales como desplazarse de particularidades concretas de un caso específico hacia las generalizaciones y abstracciones, llevando a cabo de este modo un fortalecimiento de gravedad semántica ($SG\uparrow$), en otras palabras, moverse de los abstracto o ideas generalizadas hacia casos concretos y delimitados” (p.37).

La TCL describe la construcción de conocimiento disciplinares desde la perspectiva de quiénes están participando en esta construcción, el contexto y discurso lingüístico para llevar a cabo este proceso. Postula que, en el discurso escolar, como el que nos ocupa, hay evidencia de construcción de conocimiento si en el discurso se detectan “ondas semánticas”, es decir, movimientos entre lo abstracto y lo concreto, lo técnico y lo coloquial en el habla de estudiantes y/o docentes (Maton, 2013).

La gravedad y densidad coexisten en un mismo texto o segmento y pueden cambiar de intensidad. Se utilizan los signos +/- para denotar estas variaciones. Las combinaciones de distintas intensidades de gravedad y densidad reciben el nombre de códigos semánticos y representan distintas formas de usar la dimensión semántica para construir conocimientos legítimos. La TCL se presenta explícitamente como una extensión de la teoría de códigos del sociólogo educativo británico Basil Bernstein (Bernstein, 2003), desde la cual se entiende a los códigos como formas específicas de usar el lenguaje que se constituyen en “mecanismos de transmisión mediante los cuales se reproducen de manera sistemática propiedades estructurales de similitud y diferencia” (Atkinson, 2002, p. 61, traducción propia). Para la TCL, toda práctica de

conocimiento es un tipo de lenguaje que construye o intenta construir tal conocimiento como legítimo en un cierto contexto; los principios organizativos de tal lenguaje que le dan legitimidad (es decir, que lo hacen válido al interior de un grupo social) son los códigos de legitimación. La tabla 1 presenta los códigos producidos por las variaciones de la gravedad y densidad semánticas.

Tabla 1. Códigos semánticos. Fuente: Adaptado de Maton (2016).

Combinación de intensidad de la gravedad y densidad	Nombre del código	Descripción
G-, D+	Código rizomático	La legitimidad se deriva de un discurso descontextualizado y complejo (que condensa muchos significados).
G+, D-	Código prosaico	La legitimidad se deriva de un discurso contextualizado y simple (con escasa condensación de significados).
G-, D-	Código rarificado	La legitimidad se deriva de un discurso descontextualizado y simple.
G+, D+	Códigos sofisticados	La legitimidad se basa en un discurso contextualizado y complejo.

La TCL ofrece entonces conceptos y herramientas para describir la construcción de conocimiento en el discurso de los foros en línea. Sin embargo, no captura la experiencia de aprendizaje de los participantes en el discurso. Para abordar esta dimensión, se plantea el uso de la perspectiva fenomenográfica del aprendizaje.

3.1.3. La perspectiva fenomenográfica del aprendizaje.

Al igual que TCL, la fenomenografía es tanto una perspectiva teórica como una metodología de investigación, la cual no debe confundirse con la fenomenología (Phenomenography, 2008). Como perspectiva teórica, la fenomenografía, de manera similar a la TCL, busca trascender la dicotomía entre el individuo y la realidad, o entre el aprendizaje

individual y el social. La fenomenografía propone una visión constitutiva del aprendizaje, desde la cual se postula que los aprendientes participan en una construcción perpetua y colectiva de la realidad, es decir, que la realidad es siempre construida por varios individuos (Marton, 1996, p.173). Como plantea Case (2000, p.11, traducción propia), “el aprendizaje es entonces una relación no dualista e interna entre la persona y el mundo”. Interpreto que es una relación interna ya que tanto la relación como el mundo en sí son construidos por y residen en cada individuo.

Además, Marton y Booth (1997, p. 208, traducción propia) definen el aprendizaje como “un cambio en las capacidades que tiene una persona para experimentar algo de ciertas formas”. Este cambio consiste en la habilidad de percibir y focalizar en la consciencia aspectos del fenómeno que antes no podían discernirse y, al mismo tiempo, ser capaz de focalizar otros aspectos adicionales del fenómeno (Case, 2000, p.11). Para explicar estos cambios, la fenomenografía recurre al concepto de noema perceptual de Gurwitsch (1964).

Un noema perceptual es la totalidad de la percepción de un individuo en un momento dado, la cual se divide en tema, campo temático y margen. El tema es aquello en lo que se enfoca el individuo, lo que ocupa la parte central de su atención. El campo temático son las ideas e imágenes relacionadas con el tema que están presentes en el noema perceptual al mismo tiempo que el tema. El margen comprende aquellas cosas presentes en el noema perceptual al mismo tiempo que el tema, pero sin relación con él (Case, 2000, p. 38).

Marton y Booth (1997) proponen que, en la cognición individual, un mismo tema puede asociarse con diferentes campos temáticos dependiendo de los conocimientos previos de los individuos; el campo temático generado por cada individuo determina el significado que éste le da al tema. Concluyen que “las formas más avanzadas de experimentar algo son más complejas y más incluyentes en el sentido de que incluyen más aspectos del fenómeno,

pero también más específicas en el sentido de que esos aspectos lo delimitan más” (Marton y Booth, 1997, p. 107). Marton (1981) hace hincapié en que la fenomenografía busca, entonces, describir los fenómenos desde el punto de vista de quienes los experimentan.

A partir de estas definiciones fenomenográficas del aprendizaje, (Marton y Booth, 1997). Marton y Trigwell (2000), proponen la teoría de variación del aprendizaje. Ésta postula que, para que el aprendizaje ocurra, es necesario que el aprendiente experimente el objeto de estudio de varias maneras con el fin de que pueda discernir aspectos diferentes del mismo “teniendo como telón de fondo sus experiencias previas con elementos más o menos distintos” (Oliver y Trigwell, 2005, p. 22). Debido a esta consideración de las experiencias o conocimientos previos y a la visión de cognición distribuida que suscribe, la perspectiva fenomenográfica sobre el aprendizaje es compatible con la visión constructivista que sustenta esta investigación y con la TCL que la complementa.

De acuerdo a Marton y Booth (1997), las experiencias de aprendizaje poseen dos aspectos, los cuales denominan aspecto referencial y aspecto estructural. Como afirma Harris (2011), los practicantes de la fenomenografía entienden y aplican estos dos términos con significados distintos y, por lo tanto, se recomienda que cada estudio los defina cuidadosamente. En este trabajo se siguen las definiciones de González-Ugalde (2014). Así el aspecto referencial de la experiencia consiste en las concepciones sobre lo que se aprende, es decir, el aprendizaje de conceptos y, en este estudio, el cambio de una postura no científica (prescriptivista) a una científica (descriptivista) sobre el error que se produce como consecuencia de un aprendizaje profundo del concepto de interlengua. En contraste, el aspecto estructural consiste en las formas de abordar el aprendizaje y las razones para hacerlo así. El primer aspecto (las formas de abordar el aprendizaje) se subdivide en dos: cómo se concibe el aprendizaje y las estrategias que se usan para aprender. Por supuesto, en esta tesis

“aprendizaje” debe entenderse como “aprendizaje colaborativo en modalidad b-learning asistido por foros de discusión en Moodle”.

3.2. Dialéctica de las Teorías

A continuación, en la figura 4 se presenta esquemáticamente la propuesta de investigación integrando las teorías y constructos de esta investigación.

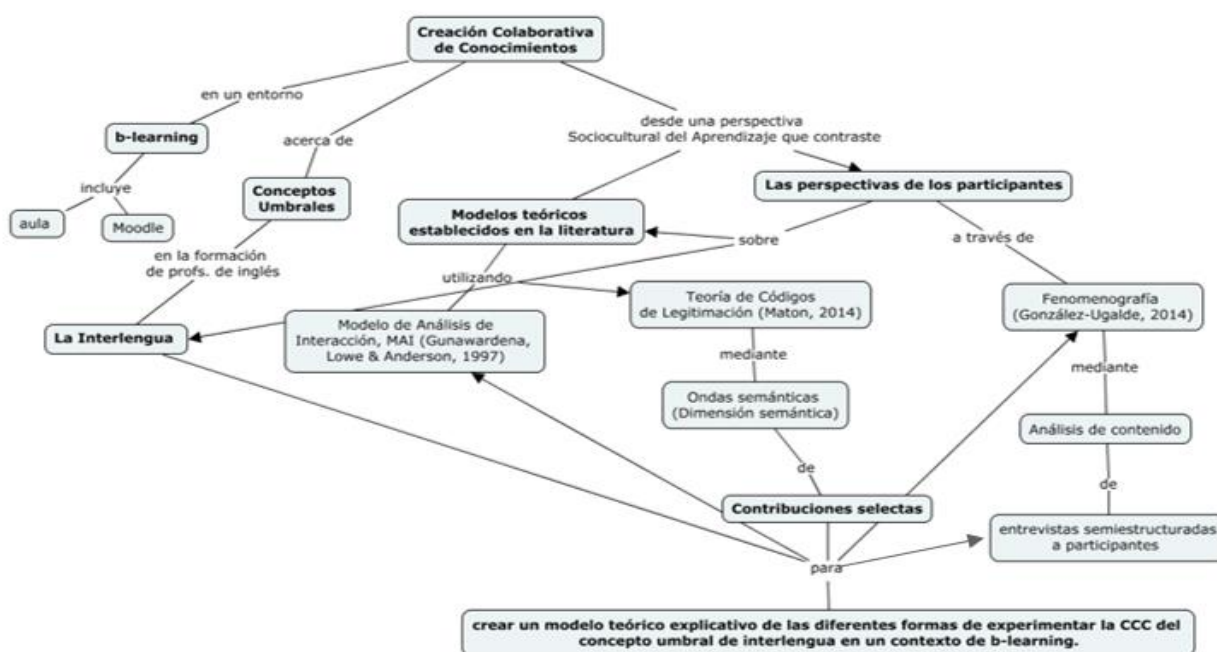


Figura 4. Representación gráfica de la articulación de las teorías y constructos.

Fuente: Elaboración propia.

3.3. Conclusiones

En conclusión, se cuenta con teorías integradas y compatibles entre sí: el constructivismo social vygotskiano como teoría de base, la fenomenografía y la Teoría de Códigos de Legitimación. Las últimas dos son también metodologías. A ellas se suman, del marco conceptual, el Modelo de Análisis de la Interacción, que también es una metodología,

el concepto de interlengua como concepto umbral y el aprendizaje de la observación. Las experiencias de aprendizaje del concepto umbral de interlengua, incluyendo el paso por las etapas liminales, las características umbrales, la relación entre la clase presencial y la clase en línea y la influencia del aprendizaje de la observación, se abordarán a través de la fenomenografía. Las participaciones en los foros de discusión se abordarán a través de la Teoría de Códigos de Legitimación y del Modelo de Análisis de la Interacción.

4. Diseño metodológico

El contenido de este capítulo se configura y organiza siguiendo los lineamientos para el reporte de estudios de caso cualitativos de Merriam y Tisdell (2016), Lewitt, Creswell, Josselson, Bamberg, Frost y Suárez-Orozco (2018) y la *American Psychological Association* (2020). Primeramente, se presenta una descripción detallada del contexto de la investigación. En segundo lugar, se presenta el diseño de la investigación. Los apartados 4.4, 4.5, 4.6 y 4.7 dan cuenta del muestreo y participantes, las técnicas de recolección de datos, los procedimientos de recolección de datos y los procedimientos de análisis de datos, respectivamente. El apartado 4.8 expone los procedimientos seguidos para asegurar la validez y confiabilidad del estudio. El apartado 4.9 se dedica a reflexionar sobre la subjetividad de la investigadora y cómo la misma se manejó durante la investigación. Siguiendo las recomendaciones de Levitt et al. (2018), el apartado 4.10 cierra el capítulo con una discusión de la fidelidad y utilidad de los métodos para alcanzar los objetivos y responder las preguntas de la presente investigación.

4.1 Contexto

Este trabajo se desarrolló en la Licenciatura en Lengua Inglesa de la Universidad del Sur de México (USM, un pseudónimo), ubicada en la ciudad de Chetumal, estado de Quintana Roo. La USM es una de las universidades mexicanas más jóvenes, ya que fue fundada en 1994. La Licenciatura en Lengua Inglesa ha formado parte de la universidad desde esa fecha y suele estar entre las más demandadas y numerosas de la misma por su población estudiantil. Su calidad está validada por el Consejo para la Acreditación de

Programas Educativos en Humanidades (COAPEHUM).¹ La planta docente consta de 18 profesores, 6 de ellos con doctorado y el resto con maestría. Tres profesores son de nacionalidades distintas a la mexicana (una ciudadana de los Estados Unidos, una ciudadana beliceña y una cubana) y casi la totalidad de ellos, con una excepción, estudiaron sus posgrados en países anglófonos (Estados Unidos o el Reino Unido). Tres profesores son miembros del Sistema Nacional de Investigadores. Todos cuentan con el reconocimiento al perfil deseable PRODEP.

La investigadora, Licenciada en Idiomas y Maestra en Enseñanza del Inglés, reside en Chetumal desde 2011 y ha laborado como profesora de asignatura en esta licenciatura desde el año 2013, impartiendo principalmente clases de inglés en los niveles principiante, intermedio y avanzado. Los estudiantes de esta licenciatura provienen de Chetumal, de comunidades rurales aledañas (Nicolás Bravo, Sacxán, Xul-Ha, Bacalar) y, en particular, de comunidades ubicadas en la Zona Maya de Quintana Roo, como Felipe Carrillo Puerto. Es decir, un número importante pero no censado de estudiantes son de etnia maya y/o provienen de comunidades y/o familias donde se habla la lengua maya.

El propósito de la carrera es formar profesores de inglés que puedan poner en práctica conocimientos disciplinares sobre áreas selectas de la lingüística y la pedagogía para la enseñanza de esta lengua (Universidad de Quintana Roo, 2015). Así, la malla curricular incluye materias como Introducción a la Lingüística y Psicología Educativa. Específicamente, se investigó una unidad de la materia de Psicolingüística durante el semestre de otoño de 2018. Esta materia se ubica el quinto semestre de la malla curricular del plan de estudios de esta licenciatura. Es una materia teórico práctica. Su objetivo es

¹ Es un organismo acreditador reconocido por COPAES, cuyo objetivo principal es evaluar y acreditar la calidad de los programas en humanidades de las Instituciones de Educación Superior (IES).

proporcionar a los estudiantes conocimientos teóricos y prácticos sobre los procesos de adquisición de lenguas y su gestión en el aula (Universidad de Quintana Roo, 2015). La unidad en cuestión se denomina “La interlengua y su desarrollo” y se imparte de manera semipresencial. Las clases presenciales se llevaban a cabo los días martes de 9 am a 11 am. El trabajo a distancia se llevaba a cabo usando foros de discusión de la plataforma Moodle. La unidad sobre la interlengua se impartió del 29 de agosto al 26 de septiembre (5 semanas, 10 horas de clase presencial). Cada semana se realizó un foro distinto.

4.1.1. Elementos del diseño instruccional.

No me resulta posible presentar el diseño instruccional completo porque no es de mi propiedad intelectual sino del docente (la USM no tiene un modelo tecnopedagógico explícito) y no tengo autorización para compartirlo. Sin embargo, presento algunos elementos:

1. Características de los productos:

- a) Integración conceptual: producción de un párrafo (producto final) que integra varios conceptos de manera tal que las relaciones entre ellos y con el concepto superordinado (interlengua) queden claras.
- b) Proceso como producto: el hilo de discusión se considera parte del producto evaluable.
- c) Evaluación crítica: producción de un párrafo que evalúa el párrafo de integración conceptual de otro equipo.

2. Características de la participación:

- a) Participación activa obligatoria: cada participante está obligado a participar por lo menos 3 veces y por lo menos una participación debe ser una contribución propia.
- b) Participación igualitaria: el párrafo debe ser negociado en conjunto por todos los participantes desde el principio hasta el final.
- c) Participación intra-equipo e inter-equipo: los participantes se conforman en equipos de 3-5. Cada equipo debe evaluar el párrafo de otro equipo y reaccionar a la evaluación que recibió. El docente determina quién evalúa a quién.
- d) Participación argumentativa: las instrucciones de las tareas alientan la expresión y negociación de desacuerdos.

3. Características de los materiales:

- a) Uso de foros en Moodle: un foro por equipo y un hilo de discusión por párrafo.
- b) Recursos bibliográficos: se incluyen archivos pdf con artículos y capítulos que presentan los contenidos vistos en la clase presencial e incluyen algunos contenidos adicionales.
- c) Claridad en las instrucciones: las instrucciones de cada foro establecen los productos y sus características, las características de la participación y la lista de conceptos a integrar entre sí y con el concepto de interlengua.

La tabla 2 presenta información relevante sobre los foros y en el Anexo 5 se pueden consultar las instrucciones como las presentó el docente en la plataforma Moodle. Esta información proviene de una entrevista con el docente y de descargas de los foros desde

Moodle. Se usa el idioma inglés para los conceptos relevantes estudiados en los foros, ya que así se presentan en la literatura.

Tabla 2. Descripción de los foros de discusión. Fuente: Elaboración propia.

Semana	Título	Objetivo	Conceptos relevantes
1	Sentimientos sobre la corrección	Compartir y reflexionar acerca de los sentimientos sobre lo “correcto” e “incorrecto” en la lengua materna, el prescriptivismo y el descriptivismo.	Prescriptivismo y descriptivismo
2	Primera actividad de integración conceptual	Entrelazar un conjunto de conceptos de manera lógica en un párrafo negociado entre todos.	Interlanguage, error, mistake, non target-like forms, input, output, L2, second language, foreign language
3	Segunda actividad de integración conceptual	Conectar dos conjuntos de conceptos en un párrafo negociado entre todos, evaluar el párrafo de otro equipo.	Conjunto 1: Interlanguage development, prescriptivism, descriptivism, target-like and non target-like forms, standard language Conjunto 2: Developing system, input, output, intake, noticing, accommodation, restructuring, mind, second language, foreign language
4	Ejercicio de evaluación	Simulación de la calificación de un examen de acuerdo a lo aprendido sobre la interlengua y su desarrollo y asignando puntos en esta escala: 0-.25-.5-.75-1	Todos los anteriores más self-referential assessment.
5	Discusión sobre la actividad de evaluación	Reflexionar sobre las razones por las cuales asignaron los puntajes en el ejercicio anterior.	Todos los anteriores más self-referential assessment

Se proporciona más información sobre los participantes y el docente en el apartado de muestreo y participantes. Además de lo ya señalado, los foros compartieron las siguientes características:

1. El profesor no calificó con un número la calidad de los mensajes individuales, pero sí tomó en cuenta la participación.
2. El profesor no proporcionó una guía de etiqueta sobre cómo comportarse en los foros.
3. Todas las instrucciones especificaron el objetivo y producto final de cada foro, la lista de conceptos a relacionar y los requisitos y estructura de participación. En las instrucciones, el profesor especificó que era aceptable hacerse preguntas y expresar desacuerdos. Las instrucciones siempre especificaron que no había límite de palabras.
4. Las instrucciones también especificaban que los participantes podían escribir sus contribuciones en español o en inglés. Con muy pocas excepciones, las contribuciones siempre fueron en español.

4.2. Diseño de la Investigación

Esta investigación es de naturaleza cualitativa. Ello debido a que comparte las características de la investigación cualitativa en general puesto que se enfoca en entender los fenómenos de estudio de manera contextualizada, experiencial, naturalista (no intervencionista), interpretativa y desde las perspectivas de los participantes (Stake, 2010; Merriam y Tisdell, 2016). Su paradigma filosófico es el realismo crítico (Bhaskar, 1989; Sayer, 1992, 2000; Scott, 2010; Maton y Moore, 2010; Nunez, 2014). La ontología de este paradigma es realista puesto que considera las experiencias de los participantes como reales con independencia del observador. Sin embargo, al no ser fenómenos naturales sino humanos, son parte de una capa específica de la realidad conocida dentro del paradigma como mundo transitivo, por oposición al mundo intransitivo de la naturaleza no humana. Así, su

epistemología es relativista de corte constructivista puesto que considera que el conocimiento sobre el mundo transitorio es una construcción dependiente de las concepciones de conocimiento y de las formas de conocer disponibles en una configuración sociocultural y temporal específica y seleccionadas por el investigador. Es decir, el conocimiento mismo es parte del mundo transitorio.

La investigación sigue un diseño de caso instrumental (Stake, 2013), explicativo (Yin, 2002), holístico y único con unidades incrustadas (Yin, 2002; Merriam y Tisdell, 2016). A continuación, se presentan las definiciones de caso y de estudio de caso.

Para Stake (2010), un caso es una entidad concreta que posee características especiales. De manera similar, Merriam (1998, p. 27, traducción propia) define al caso como “una cosa, una entidad única, una unidad delimitada por fronteras”. Así, un caso puede ser una persona, un grupo, un programa o una política (Yazan, 2015). Entonces, de acuerdo a Merriam (1998, p.xiii), un estudio de caso es “una descripción y un análisis intensivo y holístico de un fenómeno bien delimitado, como un programa, una institución, un proceso, una persona o una unidad social”. Merriam y Tisdell (2016), respaldan también la definición de Creswell (2013, p. 97) de estudio de caso como un enfoque cualitativo en el cual el investigador explora un sistema delimitado (un caso) o múltiples sistemas delimitados (casos) a través del tiempo, empleando procedimientos de recolección de datos detallados y profundos, con múltiples fuentes de datos (p.ej., observaciones, entrevistas, materiales audiovisuales, documentos y reportes), y reporta una descripción del caso y de sus temas.

Merriam y Tisdell (2016) aseveran que lo que distingue al estudio de caso de otros diseños cualitativos es su enfoque en una unidad de análisis concreta (el caso) y no en el aspecto de la realidad a estudiar (p.ej., la cultura en la etnografía o la experiencia vivida en la narrativa). Por ello, (Merriam y Tisdell, 2016, p.39) plantean que “los estudios de caso

pueden combinarse con otros diseños cualitativos” y puede haber estudios de caso etnográficos o de teoría fundamentada, o narrativos. Asimismo, los estudios de caso se caracterizan por contener configuraciones complejas de varios factores o variables difíciles de separar entre sí y del contexto del caso (Yin, 2014; Merriam y Tisdell, 2016), por lo que resultan útiles para producir explicaciones holísticas de ese tipo de situaciones (Yin, 2014; Johansson, 2003).

Se eligió el diseño de estudio de caso para esta investigación debido a la correspondencia entre este diseño y el objeto de estudio, además de los objetivos de la misma. Se persigue estudiar una entidad delimitada: la unidad sobre la interlengua y su desarrollo de la clase de Psicolingüística de la Licenciatura en Lengua Inglesa de la Universidad del Sur de México. La entidad presenta características especiales ya que la clase es impartida en modalidad semipresencial por un profesor con reconocimiento internacional en la materia, especialista en enseñanza de lenguas y en educación y con capacitación para el uso de foros de discusión en Moodle. La entidad estudiada presenta varios elementos complejos, como la presencia de estudiantes con una diversidad de experiencias previas en el aprendizaje de inglés, algunos de los cuales son hablantes de la lengua maya. La comprensión plena de estos elementos al interior del caso exige la combinación de varios métodos, lo cual es característico de los estudios de caso.

De acuerdo con la clasificación de Stake (2013), este es un estudio de caso instrumental ya que, aunque se busca describir la situación específica a profundidad y ésta presenta particularidades sobresalientes; el objetivo último es generar una teoría explicativa sobre la experiencia de construcción de conocimiento mediante foros de discusión. Según la clasificación de Yin (2002, 2014), se trata de un estudio de caso explicativo, ya que se intenta establecer relaciones causales entre formas de interacción verbal y la experiencia de

aprendizaje colaborativo. Asimismo, es un estudio holístico de un caso único, ya que se estudia un curso que presenta una característica que lo hace único en el contexto: es impartido por un profesor que es reconocido internacionalmente como experto en la materia de estudio y que realizó estudios doctorales bajo la dirección de autoridades mundiales en el mismo campo de estudios. Además, de acuerdo a Merriam y Tisdell (2016) es un caso único con subunidades incrustadas, ya que el uso de la perspectiva fenomenográfica implica que se analizarán las perspectivas de los estudiantes de manera individual y grupal.

4.3. Muestreo y Participantes

Esta investigación se enmarca dentro de la formación de docentes en enseñanza del inglés a través de programas de licenciatura. En general, este tipo de licenciaturas se imparten en universidades públicas e incluyen en sus mallas curriculares una materia dedicada a estudiar los fundamentos psicolingüísticos del aprendizaje de lenguas adicionales a la materna. Por lo tanto, la población meta son los estudiantes de licenciatura en enseñanza de lenguas y afines cuyos programas de estudios incluye cursos de psicolingüística impartidos en modalidad semi-presencial.

En la investigación cualitativa, la selección de participantes, o muestreo, no es probabilística puesto que no se tiene como objetivo la generalización estadística (Merriam y Tisdell, 2016). Es frecuente que el muestreo cualitativo sea intencional, es decir, se selecciona a los participantes en función de que constituyen fuentes de amplia información (Patton, 2015). Patton (2015) presenta una variedad de tipos de muestreo para guiar la selección de un caso único. En el caso que nos ocupa, el tipo de muestreo es la búsqueda de un caso de enseñanza. Este no es un tipo de estudio de caso sino una estrategia de muestreo para los estudios de caso. Según Patton (2015), la búsqueda de un caso de enseñanza es el

muestreo indicado cuando se buscan seleccionar un caso ejemplar cuya realización y posterior lectura por otros permita enriquecer la teoría y la práctica. Esto último se logra a través de la formación de otros interesados (en este caso, formadores de docentes mediante b-learning y a distancia y tomadores de decisiones sobre la formación en b-learning y a distancia) quienes pueden mejorar su comprensión de los fenómenos de interés y su toma de decisiones mediante la lectura del estudio de caso.

Las razones por las cuales se seleccionó esta clase y unidad concretas como caso de enseñanza son dos: la formación del profesor y las características de los estudiantes. El docente es un profesor-investigador de tiempo completo de carrera, con un doctorado doble en las áreas de ciencias del lenguaje y educación por una prestigiosa universidad de los Estados Unidos, de 40 años de edad, miembro del Sistema Nacional de Investigadores en el área de lingüística/enseñanza de lenguas y miembro de un cuerpo académico consolidado, con siete años de antigüedad en la universidad. Este profesor ha ganado premios internacionales por su investigación en áreas relacionadas con la materia que imparte, ha sido ponente magistral en eventos internacionales y es miembro de las juntas editoriales y comités de arbitraje de varias revistas especializadas. Asimismo, ha ganado reconocimientos en la USM por la calidad de su enseñanza medida mediante la evaluación estudiantil. Además de todo ello, tiene formación en pedagogía y en el uso de foros de discusión en Moodle. Por todo ello, su práctica puede constituir un caso ejemplar para la formación de otros formadores de docentes de lenguas.

Los estudiantes son alumnos de quinto semestre de la Licenciatura en Lengua Inglesa de la USM. Esta licenciatura cuenta a la fecha con aproximadamente 360 estudiantes inscritos en sus varios semestres, del primero al décimo. La mayoría de los estudiantes ingresa sin tener un nivel previo de inglés acreditado, ya que no se exige un requisito de dominio de la

lengua para la admisión. Como apuntan Méndez (2015) y Perales (2017), prevalecen en el programa prácticas y creencias prescriptivas y pre-científicas sobre el error y su papel en el aprendizaje de lenguas. Asimismo, un número importante de estudiantes son de estrato socioeconómico bajo y/o son hablantes de la lengua maya o vienen de familias de matriz étnica maya. Todas estas características complejas de los estudiantes también contribuyen a hacer del caso uno ejemplar como caso de enseñanza.

Los participantes en la investigación fueron los estudiantes inscritos en el curso de Psicolingüística durante el semestre de otoño de 2018. Las edades de los estudiantes oscilan entre los 19 y los 21 años. Proviene de estratos socioeconómicos bajos y medios de la ciudad de Chetumal, de comunidades rurales aledañas y del municipio de Felipe Carrillo Puerto, antiguo centro político de los mayas rebeldes durante la Guerra de Castas y corazón de la Zona Maya de Quintana Roo. La Participante 5 proviene de Corozal, una comunidad rural del vecino país de Belice.

El nivel de dominio del inglés entre ellos es variable, debido a que no se exige un nivel como requisito de ingreso. Al final de la recolección se contó con un total de 27 participantes; 20 mujeres y 7 hombres. Sin embargo, la muestra con la que se trabajó fue de 16 estudiantes (11 mujeres y 5 hombres), lo que es apropiado para estudios fenomenográficos (González, 2009; González-Ugalde, 2014). Este tamaño muestral se determinó por saturación, es decir, no se añadieron más participantes en el momento en que se determinó que la adición de más participantes ya no aportaría nuevas categorías de análisis (Strauss y Corbin, 1998). Además, se tomó en cuenta la recomendación de Lee, Woo y Mackenzie (2002, como se citó en Mason, 2010), en el sentido de que los estudios que usan más de un método y que incluyen varias entrevistas a los mismos participantes requieren de muestras más reducidas.

La tabla 3 da cuenta de las características relevantes de los participantes incluidos en la muestra. El sentido del aprendizaje de la observación se refiere a si sus experiencias previas con la corrección de errores lingüísticos han sido negativas, positivas o mixtas. Los antecedentes de bilingüismo se refieren a si crecieron en una familia o comunidad bilingüe, maya-español en la mayoría de los casos, español-inglés para la Participante 5, de nacionalidad beliceña.

Tabla 3. Características de los participantes. Fuente: Elaboración propia.

Participante	Sexo	Antecedentes de bilingüismo	Aprendizaje de la observación
1	Mujer	No	Negativo
2	Mujer	No	Mixto
3	Hombre	Sí	Mixto
4	Hombre	No	Mixto
5	Mujer	Sí	Positivo
6	Mujer	No	Negativo
7	Hombre	No	Positivo
8	Hombre	No	Positivo
9	Mujer	No	Positivo
10	Mujer	No	Negativo
11	Mujer	No	Positivo
12	Mujer	No	Mixto
13	Mujer	Sí	Mixto
14	Mujer	Sí	Mixto
15	Hombre	Sí	Negativo
16	Mujer	No	Positivo

Siguiendo los principios del diseño instruccional, la figura 5 presenta un perfil ficticio de la usuaria ideal de esta unidad de aprendizaje en Moodle. Se trata de una persona del sexo femenino (la mayoría de los participantes lo son), de 19-20 años de edad, estudiante de una licenciatura en enseñanza de lenguas o área afín que está inscrita en un curso de Psicolingüística. No posee experiencia previa en el trabajo colaborativo en foros de discusión ni tampoco conocimientos científicos sobre la adquisición de lenguas. Antes bien, posee ideas tradicionales, no científicas, sobre el error y su tratamiento didáctico.



“Debo acreditar la materia de Psicolingüística y aprender el concepto de interlengua como parte de mi programa de estudios para fortalecer mi futura práctica docente”

Eva estudia una licenciatura en lengua inglesa, enseñanza del inglés, enseñanza de lenguas, idiomas y afines.

Demografía: estudiante universitaria, 19-20 años de edad, nivel socioeconómico medio, medio-bajo.

Persona: soltera, sin hijos, con capacidades de autorregulación.

Antecedentes académicos: estudiante de una licenciatura en enseñanza del inglés, enseñanza de lenguas, lengua inglesa, idiomas y afines, no ha tomado cursos en modalidad semipresencial, no ha trabajado con foros de discusión, ha tomado cursos de inglés antes de y durante sus estudios universitarios de manera presencial, cursa la materia de Psicolingüística.

Tecnología: cuenta con computadora personal o smartphone y conexión a internet.

Motivaciones: desea ser profesora de inglés y adquirir conocimientos científicos para sustentar su práctica docente.

Dificultades: desconoce cómo llevar a cabo una tarea de manera colaborativa, tiene poca capacidad para argumentar con sustento científico, y para vincular los conceptos científicos con la experiencia personal, tiene poca experiencia en expresar y negociar desacuerdos.

Actitudes: tiene ideas tradicionales y no científicas sobre el desarrollo lingüístico en una lengua extranjera y sobre el tratamiento didáctico del error.

Figura 5. Perfil ficticio de participante.

Fuente: Elaboración propia.

Volviendo a los participantes reales, cabe destacar que yo ya conocía a los estudiantes porque había sido su profesora de la materia de inglés III en un semestre anterior. Mi relación con todos ellos siempre fue cordial y profesional y mi evaluación por el grupo estuvo por encima de 90 puntos de 100. Con la finalidad de que no me viesen como profesora sino como investigadora, estuve presente en todas las clases como observadora no participante y así se los hice saber. Asimismo, se les comunicó que su participación o negativa a participar no tendría ninguna consecuencia para su calificación en el curso.

4.4 Técnicas y Herramientas para la Recolección de Datos

La recolección de datos del discurso presencial y en línea se realizó mediante videgrabaciones, grabaciones de audio y descargas de la resolución de tareas en línea. Adicionalmente se tomaron notas de campo asistidas por una guía de observación áulica como la de Dörnyei (2010), que permite al investigador rastrear y enfocarse en los fenómenos de interés. Estas capturas de pantalla y transcripciones del discurso áulico y en línea se usaron como estímulo durante las entrevistas y como medio de contraste con la finalidad de reducir

el elemento subjetivo de las experiencias de los participantes (Phenomenography, 2008, p. 612). Las entrevistas fueron semiestructuradas; se elaboró un guión que se validó con expertos siguiendo el protocolo de refinamiento de entrevistas cualitativas (Castillo-Montoya, 2016) con el fin de asegurarse de que las preguntas eliciten un conocimiento profundo del fenómeno y sus características.

Las técnicas de recolección de datos son la entrevista semi-estructurada (para estudiantes), la observación no participante² de todas las clases de la unidad sobre la interlengua (5 clases de 2 horas cada una durante 5 semanas consecutivas) y la descarga de foros de discusión en Moodle. La entrevista es el método más común para la recolección de datos en estudios fenomenográficos (Akerlind, 2005). Los instrumentos de recolección de datos fueron una guía de entrevista semi-estructurada y una guía de observación de clase. Los instrumentos para el análisis de datos serán dos matrices analíticas. Una de las matrices corresponde al modelo MAI de Gunawardena, et al. (1997). Otra matriz, llamada dispositivo de traducción en la terminología, corresponde a la Teoría de Legitimación de Códigos (Maton y Doran, 2017). El MAI es específico para examinar la CCC en los foros de discusión y la TCL tiene como meta analizar cómo se construye el conocimiento disciplinar en el discurso. Además, se construyó un esquema de codificación de las entrevistas a partir del análisis fenomenográfico con apoyo del programa MAXQDA® siguiendo el protocolo de análisis de datos fenomenográficos de Akerlind (2005).

Los lineamientos de validación de instrumentos propuesto por Yin (2011) guiaron la construcción de instrumentos: jueceo por expertos (procedimiento de Castillo-Montoya,

² La observación no participante es una técnica de recolección de datos naturalista, NO experimental, en la cual el investigador observa y escucha acciones y eventos sin manipularlos en un contexto específico durante un periodo de tiempo, registrando lo que observa (Hammersley, 2015).

2016) y pilotaje con sujetos de la misma población, triangulación de fuentes de datos, perspectivas teóricas, métodos y procesos analíticos, búsqueda de casos negativos y conteos simples.

4.5 Procedimientos de Recolección de Datos

Los instrumentos de recolección de datos se pilotearon durante el semestre de primavera 2018 con un grupo de la misma población a cargo del mismo profesor-investigador (reportes de pilotaje y recolección final se encuentra en la sección de Anexos) y la recolección final de datos se llevó a cabo durante el semestre de otoño del 2018. Cabe destacar que el acceso a campo durante el pilotaje como durante la recolección final de datos se facilitaron por tener una relación personal de amistad y colaboración con el profesor de la materia como por el hecho de que yo me encontraba laborando en la Universidad del Sur de México como profesora de asignatura de la materia de inglés.

4.5.1 Pilotaje.

Primavera 2018

- 1) Se les entregó a los estudiantes una carta de consentimiento informado para cumplir con los lineamientos éticos en los trabajos de investigación. También se solicitaron diversos permisos para tener acceso al grupo que participó en el pilotaje y permiso a mi directora de tesis para llevar a cabo el pilotaje.
- 2) Las entrevistas fenomenográficas fueron validadas por jueces expertos. Se contactaron a tres colegas expertos con maestría o doctorado en enseñanza del inglés o educación y experiencia en las temáticas del estudio (interlengua, formación de profesores), se les proporcionó un formato para su llenado basado en las recomendaciones de Burns (2010) y Patton (2002) para obtener

retroalimentación en la elaboración de entrevistas cualitativas. Además, se siguió el protocolo de Castillo-Montoya (2016) para refinamiento de entrevistas, IPRF por sus siglas en inglés (Interview Protocol Refinement Framework). Estas dos técnicas de validación no son excluyentes, sino complementarias, ya que el IPRF contiene en sus etapas 3 y 4, el jueceo por expertos y el pilotaje con sujetos similares a los que participarán en el estudio.

- 3) Se pilotearon las entrevistas con sujetos de la misma población, durante el semestre de primavera 2018. Fueron 17 entrevistas semi estructuradas con estudiantes de la Universidad del Sur de México inscritos en la materia de Psicolingüística.
- 4) Se videograbaron las sesiones presenciales durante la unidad que comprendía la interlengua y conceptos relacionados. Lo anterior con la finalidad de tener acceso al discurso áulico y poder analizar desde la dimensión semántica de la TCL (Maton, 2013) aquellos momentos reportados por los estudiantes en que experimentaron instancias de aprendizaje en el contexto presencial. Esto se realizará con los datos obtenidos en la aplicación final de los instrumentos.
- 5) Se descargaron los foros de discusión que contaron de 5 tareas sobre la interlengua y conceptos relacionados y una encuesta de experiencias de aprendizaje, con un total de 6 foros.
- 6) Se realizaron cambios en las entrevistas semi estructuradas como resultado de la retroalimentación por parte de los jueces expertos.
- 7) Los formatos de observación del discurso áulico se refinaron al eliminar códigos repetidos y se decidió analizar solamente aquellos momentos de la sesión

presencial que hayan sido reportados como instancias de experiencias de aprendizaje.

4.5.2 Recolección final de datos.

Otoño 2018

- 1) Se registró el proyecto de tesis como proyecto de investigación ante el Departamento de Investigación y Posgrado de la Universidad del Sur de México. Se explicó a los estudiantes el objetivo del estudio y se les entregaron cartas de consentimiento informado para llevar a cabo la investigación.
- 2) Se realizaron 81 entrevistas fenomenográficas a los estudiantes y 1 entrevista al docente. Esta última no fue analizada, pero sirvió para proporcionar información general sobre la materia y sobre el docente. Las entrevistas se llevaron a cabo en 3 momentos diferentes durante el trabajo con la unidad de la interlengua y conceptos relacionados. La entrevista número 1 se realizó al inicio de la unidad (1,6,7 y 12 de septiembre); la entrevista número 2, se aplicó después de haber presentado los conceptos de interlengua y perspectivas descriptivista y prescriptivista (19 y 27 de septiembre) y la última entrevista se realizó después de que los participantes habían concluido la unidad (21 y 28 de octubre). Algunas entrevistas se realizaron en el mismo salón donde tenían lugar las clases y otras en la oficina del profesor. La entrevista más corta duró 7:05 minutos y la más larga 19:05 minutos. La duración promedio es de 11:33 minutos.
- 3) Del total de 81 entrevistas fenomenográficas, se analizaron 48 entrevistas correspondientes a la muestra final de 16 participantes.

- 4) Se videograbaron 7 sesiones presenciales utilizando un Ipad Pro de 19.5 pulgadas para tener acceso al discurso áulico. Las clases se llevaron a cabo en el periodo del 29 de agosto al 26 de septiembre (5 semanas, 10 horas de clase). Durante las grabaciones de las sesiones presenciales, se tomaron fotografías de las notas e imágenes utilizadas por el profesor para las explicaciones de la unidad. Cabe aclarar que inicialmente se contempló analizar el discurso presencial. Sin embargo, se decidió no realizar este análisis por recomendación del comité de supervisión. El componente presencial se contempló solamente a través de las alusiones al mismo que los participantes hicieron durante las entrevistas.
- 5) Se descargaron 5 foros de discusión con tareas relacionadas a la interlengua y conceptos relacionados.

4.6 Estrategias de Análisis de Datos

4.6.1 Realización de estancias para determinar procedimientos de análisis de datos.

1) Se realizó una estancia en el Instituto de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Centro de México (UCM, un pseudónimo) con el fin de elaborar el dispositivo de traducción (matriz analítica) para el análisis de los foros de acuerdo con la Teoría de Códigos de Legitimación.

2) Se realizó una estancia en el Instituto de Ciencias del Lenguaje de la Pontificia Universidad Chilena (PUCH, un pseudónimo) durante el mes de marzo de 2018 con la finalidad de elaborar el protocolo de análisis de las entrevistas fenomenográficas.

4.6.2 Procesamiento de datos.

La figura 6 describe las diferentes etapas del proceso de análisis cualitativo de datos que culminó en el modelo explicativo.

A continuación, se describen en primer lugar el procesamiento de las entrevistas fenomenográficas. En segundo lugar, se describe el procesamiento de los foros de discusión de acuerdo al MAI. En tercer lugar, se describe el procesamiento de los datos de acuerdo a la TCL. En cuarto lugar, se describe el procesamiento de los resultados emergidos de los tres análisis anteriores para construir el modelo explicativo.

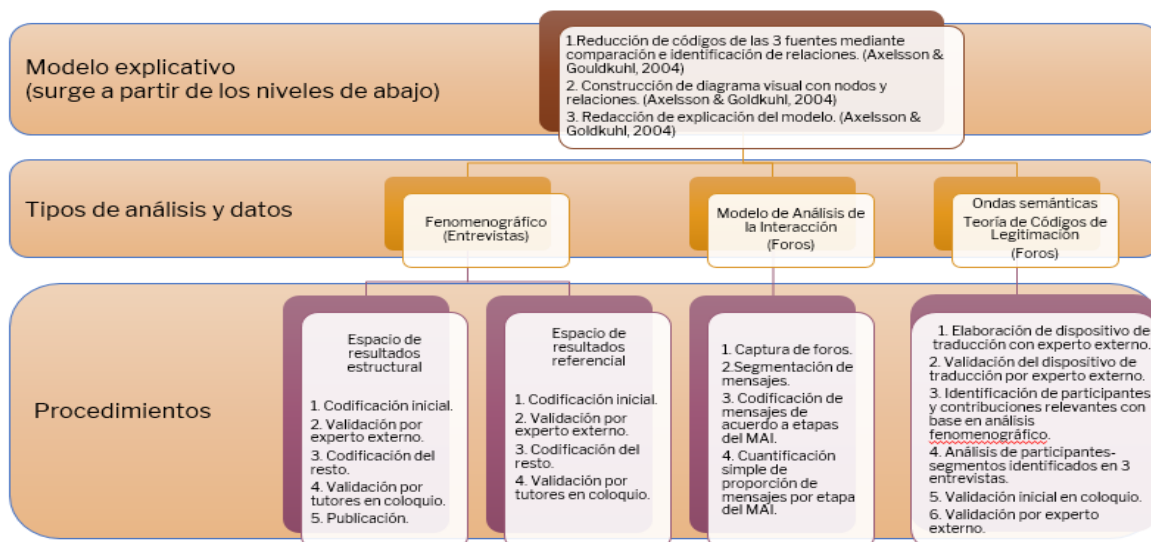


Figura 6. Representación gráfica del proceso de análisis cualitativo.

Fuente: Elaboración propia.

4.6.2.1 Procesamiento de entrevistas fenomenográficas.

Las 48 entrevistas fenomenográficas que conformaron la muestra final fueron transcritas en documentos de Word, segmentadas en turnos e ingresadas en el programa MAXQDA® v. 2018. Se siguió el protocolo de codificación elaborado durante la estancia en

la PUCH. Este corresponde al protocolo de Akerlind (2005). Se comenzó un ciclo de codificación abierta de 12 entrevistas (4 participantes) para después reducir códigos y generar categorías que representan una versión preliminar del espacio de resultados de las diferentes formas de experimentar el aprendizaje del concepto umbral de interlengua en un ambiente de blended learning. Además, se identificaron las influencias del contexto de los participantes y su relación con la forma de experimentar la creación colaborativa de conocimientos en un ambiente de b-learning.

4.6.2.1.1. Argumentación de la categorización y codificación.

Para las entrevistas, se siguió un proceso de codificación y categorización por descubrimiento, el cual es una de las dos posibilidades en la fenomenografía, siendo la otra la codificación por construcción. Según Walsh (2000), la primera se caracteriza porque los códigos y las categorías emergen de los datos, en tanto que en la segunda los códigos y las categorías se obtienen a partir de la aplicación de teorías o categorías pre-existentes. La codificación por descubrimiento es la más aceptada en los estudios fenomegráficos porque permite acercarse más a la experiencia tal como fue vivida por los sujetos (Bowden, 2005; Marton y Booth, 1997; Walsh, 2000; Akerlind, 2005). Además, se siguió el procedimiento aceptado en la fenomenografía consistente en “iniciar el análisis con un paquete de transcripciones y luego, cuando se han generado categorías provisionarias, avanzar a incorporar todas las transcripciones” (González-Ugalde, 2014, p. 150).

Las categorías resultantes fueron agrupadas en un espacio de resultados, el cual es el producto de toda investigación fenomenográfica (Marton y Booth, 1997). Este espacio de resultados consiste en la síntesis de las formas de experimentar a través del análisis, junto con las dimensiones experimentadas (González, 2009). Se buscó que el espacio de resultados

cumpliese con las características recomendadas por Marton y Booth (1997): ser parsimonioso, reflejar relaciones jerárquicas y sistemáticas entre las categorías, y no contener traslape entre las categorías.

4.6.2.1.2. Codificación y análisis de la base de datos de entrevistas.

A cada archivo de la base de datos, consistente de 48 entrevistas, se le asignó un código consistente en la letra P, el número de participante, la letra E y el número de entrevista. Así, P14.E3 quiere decir que se trata de la tercera entrevista del participante 14. Esto se realizó en Microsoft Word con la opción “Archivo-Cambiar nombre”. Para el análisis fenomenográfico de la base de datos se siguió el procedimiento descrito en los pasos 1-6 abajo. Este procedimiento sigue las recomendaciones de codificación fenomenográfica: es iterativo, incluye la comparación constante entre datos y categorías emergentes e incluye momentos de trabajo individual y colectivo (Walsh, 2000; Akerlind, 2005; Bowden, 2005). Además, corresponde al procedimiento aceptado en la fenomenografía de “iniciar el análisis con un paquete de transcripciones y luego, cuando se han generado categorías provisionarias, avanzar a incorporar todas las transcripciones” (González-Ugalde, 2014, p. 150).

De manera auxiliar al análisis de las entrevistas, se recurrió a los foros para ilustrar o desconfirmar las interpretaciones que iban surgiendo de las entrevistas. Es por ello que en los resultados se presentan capturas de pantalla de foros para ilustrar esta confirmación o desconfirmación de las interpretaciones. Este uso de fuentes paralelas a las entrevistas es aceptado en el análisis fenomenográfico (Akerlind, 2005; Bowden, 2005).

Se presenta una tabla (tabla 4, página siguiente) con las familias de códigos, códigos representativos de las mismas, su definición y un dato empírico para cada código.

4.6.2.2. Resumen del análisis de la base de datos de entrevistas.

1. La investigadora transcribió todas las entrevistas con ayuda de una asistente.
2. La investigadora seleccionó al azar a 4 participantes y leyó sus entrevistas minuciosamente (12 entrevistas) para generar un conjunto inicial de códigos, dimensiones y categorías. Este proceso involucró la lectura de la totalidad de cada entrevista y la comparación entre ellas para identificar temas similares y diferentes y agruparlos en categorías y dimensiones (Åkerlind, 2005). Se usó el programa MAXQDA 2018 para este paso. Fue escogido porque permite modificar automáticamente los códigos al ser estos refinados de manera iterativa en las etapas subsecuentes del proceso.
3. Esta codificación inicial fue validada por la tutora de la estancia de investigación. Este tipo de validación por un investigador externo es el procedimiento de validez principal y preferido en la investigación fenomenográfica (Walsh, 2000).
4. El esquema de códigos, dimensiones y categorías resultantes fue aplicado a las 36 entrevistas restantes por la investigadora y por un investigador externo. Como resultado, emergieron algunos nuevos códigos y se refinaron las dimensiones y categorías. Tanto los nuevos códigos como las dimensiones y categorías fueron comparados constantemente con los datos y con los códigos, dimensiones y categorías que ya se tenían. Este análisis también se realizó con MAXQDA 2018. Se justifica porque cumple

Tabla 4. Familias y códigos representativos. Fuente: Elaboración propia.

Familia	Código	Definición	Dato empírico
Concepciones sobre clase presencial	Oportunidad de aclarar conocimiento erróneo	El o la participante manifiesta que la clase presencial ayudó a aclarar confusiones surgidas durante la interacción en los foros	Pero ya luego fue como que lo aclararlo, fue que lo retomamos en la clase

	Rol pasivo	El o la participante reportan actividades que ellos mismos definen como “pasivas”, que no requieren un involucramiento activo.	Nosotros tomábamos apuntes, lo escuchábamos y así
Concepciones sobre la tarea en línea	Oportunidad de re-elaborar o autoexplicarse conceptos	Cuando el participante manifieste que el hecho de tener que explicarse o redefinir el concepto a sí mismo para luego explicar a los demás le ayudó a entenderlo	Tienes que ver si realmente aprendiste lo que dijo el profe y una vez que lo tienes que poner en el Moodle y pues ¿le entendí realmente?
Concepciones sobre la adquisición de L2	Interlengua complejo	Cuando replantee la definición recibida en términos de relaciones con la práctica, con otros conceptos, o mediante una reelaboración del concepto mismo de interlengua que muestre una reflexión más allá de la definición recibida.	Dato empírico: “Yo creo que es el sistema que cada quien tiene en su mente al aprender una L2, al ser un sistema tiene reglas y no, no se puede tener un interlanguage si no estás en el proceso de aprender una L2
	Conceptos relacionados	Diferentes formas en que los participantes entienden, perciben o experimentan los conceptos de input, output, target-like forms, non-target like forms, re structuring. Puede ir desde la simple mención a la definición.	Del proceso que vimos recuerdo que se incluye el input, el intake, developing system, with rehearsal and access
Liminalidad	Cruce irreversible	Cruce irreversible que se demuestra en una práctica transformada, la cual asegura que el sujeto ha internalizado el nuevo concepto y su aplicación en la práctica.	Dato empírico: “Estaba escribiendo mi primer comentario, y estaba pensando, pensando-pensando, entonces, en ese momento me llegó una idea de... semánticamente está correcto porque estaba viendo y dije si estás

			hablando por medio de semántica estás expresando una cosa ¿no? que quieres algo o que has hecho algo. De-quizás la gramática no esté bien, no está bien conjugado pero y-des-entonces tomé en cuenta perspectiva y dije, yo antes estaba evaluando mal a algunos compañeros que decían que no lo saben. Realmente sí lo sabe pero, no sabe cómo escribirlo, posiblemente, ¿no? O no saben cómo hablarlo, pero en su cerebro tiene una estructura de cómo usarlo. Entonces, del todo no es tan ignorante en cuestiones -de esos términos
	Cambio medio	Estados liminales que van desde la apertura al cambio a la integración, sin evidencia de modificación en la práctica	esa combinación de reglas eh, de repente puede ser que... usemos, o que...que apliquemos mal en un idioma, este... ciertas, em... no sé, para formar ciertas estructuras, o pronunciar de diferente manera
Aprendizaje de inglés en EB	Secundaria o primaria	o Cuando el participante manifiesta que su aprendizaje del inglés comenzó en la primaria o la secundaria	Empecé a aprender inglés en la secundaria
Aprendizaje de la observación	Positivo	Experiencias positivas en la enseñanza-aprendizaje del inglés	La maestra me explicaba por qué estaba mal, con paciencia, y eso me motivaba
	Negativo	Experiencias negativas en la enseñanza-aprendizaje del inglés	La maestra era muy dura, se concentraba solo en los que sabían y eso me hacía sentir mal

Antecedentes de bilingüismo	Sí	Cuando el participante manifiesta provenir de un contexto donde se habla maya u otra lengua	Mi abuelita habla maya, lo escucho todo el tiempo
	No	Cuando el participante manifiesta no provenir de un contexto donde no se habla maya u otra lengua	Solo hablo español, vengo de Chetumal

con las características de comparación constante e iteratividad señaladas por Walsh (2000), Bowden (2005) y Akerlind (2005). A partir de este análisis se generaron los 74 códigos finales. Estos códigos fueron aplicados a un total de 1,425 segmentos de las transcripciones de las 48 entrevistas

5. La investigadora leyó otra vez las 48 entrevistas transcritas para verificar la aplicabilidad y poder descriptivo de las categorías y dimensiones del espacio de resultados. Este procedimiento es recomendado por González (2009). Se realizaron algunas modificaciones al espacio de resultados.
6. Este espacio de resultados fue presentado en un coloquio y en un congreso y se recibió retroalimentación, lo cual constituye una forma de validación en la investigación fenomenográfica (Akerlind, 2005).
7. Un investigador externo aplicó el espacio de resultados al análisis de una muestra de 12 entrevistas y lo aceptó en su forma final. Esta aplicación por un investigador externo es la forma principal de validez fenomenográfica (Akerlind, 2005).

4.6.3. Procesamiento de los foros de discusión de acuerdo con el MAI.

Los foros de discusión, que se descargaron en formato PDF, fueron transformados en documentos de Microsoft Word v. 2010. Cada hilo de discusión de un equipo por foro fue guardado como un archivo separado con un código para identificar el número de foro, el

número de equipo y los participantes. Se determinó el segmento de interactividad como unidad de análisis (Coll et al., 1992). Cada mensaje de cada foro se dividió por sus segmentos de interactividad, y cada segmento fue etiquetado en MAXQDA © de acuerdo a la etapa del MAI que realiza según la matriz analítica presentada en la tabla 5 (página siguiente).

Además de que el MAI se corresponde con la definición de colaboración construida abarcando diversos puntos comunes de la literatura, al ser una codificación cerrada permite tener un medio de contraste con la codificación abierta de las entrevistas y del análisis abierto con las ondas semánticas. Es decir, representa una perspectiva externa (no propia de los participantes) de las funciones del discurso en la CCC que contrasta con a) la perspectiva interna de la experiencia de CCC que resulta del análisis fenomenográfico, b) la perspectiva de la naturaleza del discurso que proporciona la TCL y que emerge del discurso mismo. Adicionalmente, el uso de una codificación cerrada contribuye a mantener el esfuerzo implicado en el análisis de datos en un nivel manejable y acorde a los tiempos del proyecto de tesis. Esto se debe a que la construcción de un tercer esquema de codificación abierta adicional a los dos esquemas abiertos que sí se construyeron (análisis fenomenográfico y gravedad semántica de la TCL) habría implicado una inversión de tiempo que hubiera excedido los límites posibles en una tesis.

4.6.4. Procesamiento de los foros de discusión de acuerdo con la TCL.

En la tercera entrevista se solicitó a los participantes que señalaran contribuciones específicas de participantes concretos que les hubiesen ayudado a aprender, es decir, que les generaron experiencias de aprendizaje. Los participantes seleccionaron 20 contribuciones. Estas se analizaron mediante los dispositivos de traducción.

Tabla 5. Matriz analítica del MAI. Fuente: Miller- Hall, s/f, p.5

Fase	Categoría	Indicadores
1	Comparar y compartir	<ul style="list-style-type: none"> a) Enunciación de observación u opinión b) Enunciación de acuerdo c) Corroborar ejemplos propuestos por uno o más participantes d) Plantear y responder preguntas para aclarar detalles en aportaciones
2	Disonancia	<ul style="list-style-type: none"> e) Definición, descripción o identificación de un problema a) Identificación y declaración de áreas de desacuerdo b) Plantear y responder preguntas para aclarar la fuente y el alcance del desacuerdo c) Argumentación de postura del participante en la que hace referencia a sus experiencias personales, la literatura, datos recolectados formalmente o metáforas o analogías para ilustrar su punto de vista.
3	Negociación y Co-construcción	<ul style="list-style-type: none"> a) Negociación y aclaración del significado de términos b) Negociación del peso otorgado a argumentos presentados c) Identificación de áreas de acuerdo o traslape entre conceptos opuestos d) Propuestas y negociación de nuevos enunciados que expresen acuerdos que implican concesiones y co-construcción e) Propuestas de integración y acomodamiento de metáforas o analogías
4	Evaluación de construcciones tentativas	<ul style="list-style-type: none"> a) Contrastar síntesis propuestas que van a contracorriente de ideas pre-concebidas recibidas durante la aculturación. b) Contrastar nuevas ideas con esquemas cognitivos (formas de pensar) pre-existentes c) Contrastar nuevas ideas con experiencias personales d) Contrastar nuevas ideas con datos recolectados formalmente e) Contrastar nuevas ideas con información opuesta en la literatura
5	Enunciación y aplicación de nuevo conocimiento	<ul style="list-style-type: none"> a) Resumen de acuerdo(s) b) Aplicación de nuevo conocimiento c) Enunciaciones metacognitivas de los participantes ilustrando que el entendimiento de su conocimiento o forma de pensar (esquema cognitivo) ha cambiado como resultado de la interacción

Como afirman Maton y Chen (2016), los conceptos abstractos de la TCL deben operacionalizarse en una metodología que los vincule con la realidad de los datos. Esta vinculación se lleva a cabo mediante instrumentos conocidos en la TCL como dispositivos de traducción. Los dispositivos de traducción son esquemas de codificación de datos

producidos por los investigadores usuarios de la TCL que permiten aplicar las categorías teóricas a datos concretos. Para algunas categorías, existen dispositivos desarrollados para su aplicación general. Un ejemplo es el dispositivo de traducción para la densidad semántica de Maton y Doran (2017), presentado en la tabla 6 (página siguiente) en una versión adaptada y descrito a continuación. La adaptación consistió en traducir el dispositivo original en inglés e incorporar ejemplos del estudio de la autora principal.

La primera columna de la izquierda presenta lo que se denomina códigos semánticos. Estos consisten en etiquetas que representan la intensidad de la densidad semántica en una escala que va desde D++ en su grado más elevado, hasta D-- en el más bajo. El valor 0 se usa para segmentos que no pueden codificarse porque no construyen conocimientos, tales como saludos entre los participantes. La segunda contiene las etiquetas que, en términos generales, designan el movimiento del discurso hacia una mayor condensación de significado (“conectar”) o hacia una menor condensación (“aumentar”). La tercera columna describe el significado de estas etiquetas y su operacionalización en una unidad de análisis del discurso: la cláusula, entendida como una unidad de significado que contiene un verbo (Halliday y Matthiessen, 2013). Por ejemplo, la etiqueta “conectar” se aplica a aquellas cláusulas que presentan relaciones entre un concepto y otros que son constituyentes o tipos del mismo. La cuarta y quinta columnas se ocupan de nombrar y describir diferentes subtipos de condensación y aumento. La sexta presenta ejemplos reales de los tipos de cláusulas que corresponden a cada subtipo, tomados de los foros de discusión investigados por la autora.

Al no existir un dispositivo de traducción general para la gravedad semántica, fue necesario generar uno para el proyecto en particular. Para ello, se siguió un procedimiento basado en las recomendaciones de Maton y Chen (2014) para elaborar nuevos dispositivos de traducción.

Tabla 6. Dispositivo de traducción de la densidad semántica. Fuente: Adaptado de Maton y Doran (2017).

<i>Códigos Semánticos</i>	Tipo de condensación	Descripción	Subtipos	Descripción de subtipos	Dato empírico
<i>D ++</i>	Conectar	Se relacionan términos pertenecientes a una constelación epistemológica	Taxonomizar	Cláusulas que presentan relaciones de clasificación “tipo-subtipo” o de composición, relaciones “parte – todo”	El concepto principal es interlengua. Hay dos formas en las que podemos
<i>D +</i>			Coordinar	Cláusulas que conectan significados en relación con el efecto que un término represente para otro término	... porque de él se derivan los otros términos. ...son causadas por las reglas en nuestra cabeza.
<i>0</i>	Aumentar	Añaden significados a términos sin relacionarlos a una constelación	Caracterizar	Cláusulas que atribuyen propiedades o acciones a términos cuya existencia ha sido asumida	Output es el idioma que somos capaces de producir.
<i>D -</i>			Establecer	Cláusulas que establecen la existencia de un término, sin expresar algún tipo de relación.	...Aprendimos unos conceptos nuevos.
<i>D --</i>					

El procedimiento de Maton y Chen (2014) constó de las siguientes etapas:

1. Inmersión en las categorías de la TCL.
2. Codificación temática de los datos: agrupación de los mismos en categorías intuitivas.

3. Uso de preguntas heurísticas para buscar correspondencias entre las categorías de la TCL y la codificación temática.
4. Elaboración del dispositivo de traducción a partir de las pautas de vinculación entre datos concretos y conceptos teóricos encontradas como resultado de los pasos anteriores.

El dispositivo de traducción resultante se presenta en la tabla 7 (página siguiente). El contenido de las filas y columnas corresponde a lo ya descrito para el dispositivo de traducción de la densidad semántica. A continuación, se describe el procedimiento seguido para producir perfiles semánticos de las contribuciones de los participantes en el entorno virtual de aprendizaje investigado.

Un perfil semántico es una representación gráfica de las variaciones en la gravedad y densidad semántica de un fragmento de discurso centrado en la construcción de conocimiento. Esta representación consiste en una línea ubicada en un plano en el cual la dimensión horizontal representa el tiempo del discurso, es decir, la progresión del texto en cláusulas, y la vertical representa la variación en la gravedad y densidad. Si la línea sigue una pauta de ascensos y descensos, se le llama una onda semántica. Maton (2013) postula que esta oscilación en ondas entre lo abstracto/denso y lo concreto/desagregado es necesaria para la construcción del conocimiento en contextos áulicos y en escritos estudiantiles (Maton, 2013). Para arribar a la representación gráfica, se segmentó cada una de las contribuciones en cláusulas. Luego, se asignó a cada cláusula un código semántico para su gravedad y densidad de manera simultánea y de acuerdo con los dispositivos de traducción.

Posteriormente, utilizando el programa Adobe Illustrator CC 2015, se procedió a distribuir las cláusulas por número en una línea horizontal y los códigos semánticos en una línea vertical.

Tabla 7. Dispositivo de traducción para la gravedad semántica. Fuente: Elaboración propia a partir de Maton y Chen (2014).

<i>Códigos Semánticos</i>	Tipo de Abstracción	Descripción	Subtipos	Descripción de subtipos	Dato empírico
<i>G - -</i>	Generalización	Ideas / conceptos presentados de manera general	Generalización impersonal	Cláusulas en las que se presentan conceptos o ideas abstractas de forma impersonal.	Dentro de este proceso surgen errores.
<i>G -</i>			Generalización personal	Cláusulas que presentan casos generales con referencia a grandes grupos humanos.	... que se va desarrollando en nuestras cabezas.
<i>0</i>	Contextualización	Casos concretos, personas o situaciones específicas	Contextualización impersonal	Cláusulas contextualizadas presentando casos con sujetos singulares no específicos.	... esto es dependiendo de cada persona.
<i>G +</i>			Contextualización personal	Cláusulas arraigadas al contexto en términos de los participantes concretos del estudio/foro y/o el contexto situacional del estudio/foro.	Como explicó el maestro...
<i>G + +</i>					

Se generaron puntos que mostrasen el código para cada cláusula (intersección de cada cláusula con un código) y se unieron los puntos con líneas, produciendo así el perfil semántico de cada contribución. Para estas mismas 20 contribuciones, el perfil semántico fue contrastado con las etapas del MAI de cada contribución con el fin de determinar si las contribuciones que generan una experiencia de aprendizaje se corresponden o no con las etapas avanzadas del MAI.

4.6.5 Procesamiento de datos de todas las fuentes para la elaboración del modelo teórico explicativo.

Para la construcción del modelo teórico se siguió el modelo para elaboración de teorías en estudios cualitativos de Axelsson y Goldkhul (2004), denominado MFTM o modelo de fundamentación teórica múltiple (MGT por sus siglas en inglés). Su propósito es modelar las condiciones, acciones, causas y efectos en una situación, construyendo así un modelo teórico. Los requisitos para usar este modelo, todos ellos cumplidos en esta tesis, son los siguientes:

1. Existencia de datos empíricos recolectados y analizados inductivamente.
2. Selección de teorías pre-existentes.
3. Congruencia entre los elementos.

El primer requisito se cumple con el análisis fenomenográfico de las entrevistas, el cual es de naturaleza deductiva. El segundo se cumple a través de la selección de la TCL y del modelo MAI. El tercero se cumple mediante la articulación de los diferentes elementos en el seno del paradigma, que es el realismo crítico. Este, al igual que el MFTM, asume que los fenómenos sociales tienen causas que pueden identificarse de manera cualitativa a través de la inducción y a través de la literatura. Además, tanto el realismo crítico como el MFTM asumen que las razones de los seres humanos para actuar son causas. Así, se les denomina causas socio-pragmáticas porque no son naturales ni lineales (como sí pueden serlo las del mundo intransitivo), sino productos de las acciones humanas del mundo transitivo.

El producto final del MFTM es un diagrama que muestre de manera causal relaciones causales entre condiciones, acciones y resultados o efectos. Las acciones pueden ser estratégicas o no. Los efectos pueden ser primarios o secundarios, voluntarios o

involuntarios. El proceso para llegar al modelo (diagrama) es uno de reducción de códigos de las diversas fuentes de datos a través de la búsqueda de relaciones lógicas y temporales entre ellos (qué ocurre de manera simultánea, qué tiene un efecto sobre otra cosa) y también uno de abducción, es decir, recurrir a la teoría y a la literatura para interpretar y modelar las relaciones que emergen de los datos. El procedimiento identifica los siguientes elementos: causas internas, causas externas, efectos deseados primarios, efectos deseados secundarios, efectos no deseados, efectos inesperados. Se consideran como causas internas las tareas colaborativas en los foros y la clase presencial puesto que son propias de la unidad analizada del programa de la materia de Psicolingüística. Se consideran como causas externas aquellas que no surgen propiamente de la unidad sino de elementos fuera del mismo, como el aprendizaje de la observación de los participantes. Se consideran efectos deseados aquellos objetivos propios de la unidad, lo que el docente declaró perseguir como aprendizajes en los estudiantes. Se distinguen los primarios de los secundarios en función de la importancia que yo como investigadora percibí; consulté al docente para corroborar esto. Se consideran efectos no deseados aquellos que indican fracaso en el logro de los aprendizajes meta. Se consideran efectos inesperados aquellos que, sin ser indeseables, tampoco fueron metas de la unidad. El procedimiento para elaborar el modelo fue el siguiente:

1. Examiné las categorías experienciales de los espacios de resultados estructural y referencial buscando posibles causas y efectos a la luz de lo indicado en la literatura y de lo manifestado por los participantes.
2. Identifiqué causas y efectos tentativos iniciales de acuerdo a la tipología señalada líneas arriba y los escribí a lápiz en pedazos de papel bond de 1x5 cm.

3. Examiné los resultados de los análisis con el MAI y la TCL buscando posibles causas y efectos a la luz de lo indicado en la literatura, de lo manifestado por los participantes y de los espacios de resultados estructural y referencial.
4. Identifiqué posibles causas y efectos tentativos iniciales en los resultados del MAI: y de la TCL y de acuerdo a la tipología señalada líneas arriba y los escribí a lápiz en pedazos de papel bond de 1x5 cm.
5. Arreglé sobre un pliego de papel bond los diferentes trozos de papel con distintos tipos de causas y efectos, dibujando líneas para identificar sus relaciones y añadiendo notas para identificar los subtipos: interna/externa para las causas, primario/secundario/no deseado/inesperado para los efectos. Tomé fotos cada vez que modificaba el arreglo.
6. Consulté con el docente del grupo mostrándole fotos de los distintos arreglos y, en particular, de los efectos deseados primarios y secundarios. Realicé un nuevo arreglo con ligeras modificaciones y elaboré una figura usando el programa CMaps.
7. El nuevo arreglo fue presentado al comité de supervisión como parte del documento enviado previo al coloquio.
8. Para la presentación del coloquio, añadí un código de colores para identificar mejor las distintas categorías del modelo.
9. Con base en la retroalimentación recibida y en mi propia reflexión, realicé ajustes de forma al modelo presentado en este documento. Estos fueron la adición de colores a la figura presentada en el documento, adición de una causa externa (capacidades previas de autorregulación), cambio de nombre de dos elementos para reflejar mejor las categorías experienciales (de “aprendizaje profundo del

concepto de interlengua” a “comprensión compleja del concepto de interlengua” y de “reflexión crítica sobre el aprendizaje de la observación desfavorable” a “reflexión crítica”).

Reescribí la sección de presentación del modelo teórico explicativo en el capítulo de resultados y discusión para explicar mejor el procedimiento de elaboración del modelo y el modelo mismo.

4.7 Validez y Confiabilidad

En la investigación cualitativa, el uso de los términos “validez” y “confiabilidad” es controversial debido a que tienen su origen en el pensamiento cuantitativo, cuya ontología y epistemología generalmente difieren. Se han propuesto términos alternativos como “trustworthiness”, “credibility” y “authenticity” como equivalentes a la confiabilidad para referirse a las características que confieren rigor a un estudio cualitativo (Levitt et al., 2018; Patton, 2015). Debido a los requerimientos del programa doctoral, se utilizan los términos de validez y confiabilidad bajo las siguientes definiciones y criterios de Merriam y Tisdell (2016) ajustados al abordaje cualitativo.

Merriam y Tisdell (2016) distinguen entre validez interna y externa para los estudios cualitativos. Definen validez interna como congruencia entre los resultados y la realidad observada, pero aclaran que debe considerarse el estatus ontológico de esta realidad. Recordemos que el paradigma que orienta esta tesis es el realismo crítico, de ontología realista. Sin embargo, desde esta perspectiva se asume una epistemología relativista. La realidad que se observa (concepciones, producciones escritas) es una construcción humana, perteneciente al mundo transitorio, por lo cual los resultados también son una construcción

humana del mundo transitivo, dependiente de las herramientas epistémicas disponibles. Por lo tanto, para asegurar la validez interna, se siguieron los siguientes procedimientos encontrados en la literatura (Merriam y Tisdell, 2016; Stake, 2010; Yin, 2016):

- Triangulación. La triangulación se refiere a una combinación de factores en la investigación; ésta puede ser de teorías, de metodologías, de fuentes de datos y de investigadores que analizan los datos. En esta tesis se utilizaron todos estos tipos de triangulación. Este estudio tiene triangulación de teorías y tipos de datos ya que combina la lógica y datos de la investigación de la teoría de códigos de legitimación con la lógica y datos de la fenomenografía con la finalidad de conocer y contrastar las perspectivas del docente y de los estudiantes. La primera aportará dos tipos de datos. En primer término, la TCL permitirá observar cómo se construye el conocimiento disciplinar en torno al concepto de interlengua en el discurso en línea por parte de los estudiantes. En segundo término, la TCL arrojará videograbaciones y transcripciones del discurso áulico y del discurso en los foros en línea, así como análisis de los mismos, que serán utilizadas para identificar correlatos lingüísticos de la CCC y como estímulo para las entrevistas fenomenográficas. La fenomenografía como metodología aportará datos sobre las formas de experimentar el aprendizaje colaborativo en la interacción áulica y en línea.
- Tiempo adecuado de involucramiento en la recolección de datos. El tiempo fue adecuado ya que la investigadora estuvo en el campo durante toda la duración temporal de la unidad de aprendizaje investigada.
- Búsqueda de interpretaciones alternativas. Durante el análisis de datos se mantuvo vigilancia epistemológica para no aceptar las primeras interpretaciones y continuar buscando otras alternativas. Por ejemplo, inicialmente parecía que los antecedentes

de bilingüismo eran un factor causal en el cruce del umbral, pero una exploración más profunda de los datos llevó a descartar esta interpretación, asimismo, parecía inicialmente que las contribuciones de los foros reportadas como significativas por los participantes correspondían a las etapas más avanzadas del MAI. Sin embargo, un análisis más profundo reveló que no era el caso.

- **Conteos simples.** Ello consiste en la inclusión de cuantificaciones simples (sin pruebas estadísticas) con la finalidad de evitar la vaguedad de frases como “alguno participantes” o “la mayoría de los códigos”. En lugar de ello se dan números concretos y se pueden incluir porcentajes.
- **Reflexividad del investigador.** Se refiere a la reflexión del investigador sobre su papel en la investigación. Esto se logró por medio de memos escritos en MAXQDA para guiar el proceso de análisis de datos.
- **Retroalimentación o revisión por pares.** Se refiere a la presentación de la investigación o parte de ella para su revisión por pares y para recibir retroalimentación. Esto se realizó mediante la presentación de avances en los coloquios, sesiones de retroalimentación con la directora y co-director de tesis, sesiones de retroalimentación con el Núcleo Académico Básico y con los revisores externos, presentación de resultados parciales en congresos arbitrados y publicación de partes del estado del arte, del método y de los resultados en revistas arbitradas e indexadas.

La literatura cualitativa recomienda la validación de los resultados por los participantes como una estrategia de validez cualitativa interna (Yin, 2016; Merriam y Tisdell, 2016). Sin embargo, esta estrategia no es recomendada en los estudios fenomenográficos como el presente debido a que las concepciones que se investigan y

presentan no son individuales, sino colectivas, y por lo tanto no representan necesariamente la experiencia de los individuos específicos (Akerlind, 2005). Asimismo, la validación por participantes no es un criterio de rigor en los estudios del discurso escrito. Por lo anterior, no se usó en esta investigación.

Adicionalmente a las características de validez aceptadas en la investigación cualitativa en general, la fenomenografía tiene como criterio de validez, usado en esta investigación, que los espacios de resultados cumplan con las siguientes características (Marton y Booth, 1997):

- Cada categoría en el espacio de resultados debe revelar un aspecto distintivo de la experiencia del fenómeno.
- Las categorías deben relacionarse entre sí de manera lógica y jerárquica, es decir, cada categoría más avanzada debe englobar a las anteriores.
- El espacio de resultados debe ser parsimonioso, es decir, la variación en la experiencia debe capturarse con el menor número de categorías posible (de 3 a 5).

La validez externa es definida por Merriam y Tisdell (2016, p. 253) como “el grado en el cual los resultados de un estudio son aplicables a otros contextos”. En la investigación cualitativa, se conceptualiza la validez externa en términos de la posibilidad que tiene un lector de transferir o extrapolar los hallazgos a su propio contexto. Esto se logra mediante descripciones ricas y detalladas del contexto, los procedimientos y los hallazgos de tal manera que el lector pueda decidir si los hallazgos resultan aplicables a su contexto. Los procedimientos para ello son citas de las entrevistas, notas de campo y documentos o fotografías (Merriam y Tisdell, 2016). Esta investigación hace uso extensivo de citas de las

entrevistas. se describen exhaustivamente los procedimientos y se describe el contexto y las características de los participantes.

En la investigación fenomenográfica en educación, un criterio de validez externa es la verificación de la validez pragmática, es decir, la validación por otros de la significancia y utilidad de los resultados para la enseñanza y el aprendizaje (Akerlind, 2005). Esto se logró en esta investigación mediante la publicación parcial de resultados en una revista indexada. En la retroalimentación por los árbitros anónimos, éstos comentaron que los resultados proporcionaban “useful insights” y “rich findings have been generated leading to sound pedagogical implications”.

En cuanto a la confiabilidad, esta es definida tradicionalmente como replicabilidad del estudio. En la investigación cualitativa, se asume que una réplica del estudio no necesariamente produce los mismos resultados, así que la replicabilidad se define en términos de explicaciones detalladas del proceso mediante el cual se llegó a los resultados, sin que ello garantice que los resultados de una réplica serán los mismos (Merriam y Tisdell, 2016). Ello incluye explicaciones de decisiones y modificaciones a lo inicialmente planteado. Esta descripción detallada del proceso se encuentra en las secciones de recolección y procesamiento de datos de este capítulo, por lo que se cumple con este criterio.

4.8. Papel de la Subjetividad de la Investigadora

Como ya se ha señalado líneas arriba, la investigadora posee conocimiento de primera mano del contexto y de los participantes. Por un lado, ello facilitó el acceso al campo. Por otro, puede haber introducido sesgos cuyo control se explica en esta sección en seguimiento a las recomendaciones de la literatura (Levitt et al., 2018; American Psychological Association, 2020).

El haber sido profesora del grupo estudiado podría haber afectado la calidad de las respuestas de los estudiantes al sentirse obligados a contestar para complacer o cumplir las expectativas de la investigadora. Con la finalidad de evitar esto, les informé desde el principio que mi papel en la clase no era de profesora sino de investigadora, y estuve presente en todas las clases de la unidad sin participar de ninguna manera. Por otro lado, el hecho de que mantuve siempre una relación cordial con todos los alumnos y que evaluaron muy positivamente mi desempeño docente pudo haber generado confianza en ellos para responder con sinceridad las preguntas de la entrevista.

El hecho de conocer al profesor y compartir su filosofía en términos de que el aprendizaje profundo de la interlengua lleva a una transformación positiva de los docentes de lenguas pudo haber influenciado mi análisis de los datos, llevándome a buscar y/o destacar datos confirmatorios de este supuesto. Para controlar esto, se utilizó la revisión por pares de diversas maneras, comenzando por la codificación conjunta con investigadores externos durante las estancias, la revisión de la codificación por otros investigadores externos, la retroalimentación durante los coloquios, la revisión del artículo de resultados por pares anónimos y, finalmente mi propia vigilancia epistémica.

4.9 Cierre de Capítulo

La relación entre los marcos epistémico, teórico y metodológicos es clara y coherente y se puede observar en la tabla de congruencia en el Anexo 4. Todos ellos se articulan en torno a la epistemología relativista y a la ontología realista del realismo crítico. Los datos obtenidos en las entrevistas semiestructuradas permitirán tener acceso a las diferentes formas en que los participantes experimentaron lo que constituye la creación colaborativa de conocimientos de un concepto umbral en la formación de profesores de inglés, la interlengua,

en un ambiente de blended learning. Los foros de discusión nos dan acceso al discurso en línea, el cual será analizado desde el Modelo de Análisis de la Interacción y las herramientas de la dimensión semántica de la Teoría de Códigos de Legitimación para poder llegar al objetivo general de este estudio: crear un modelo explicativo de las diferentes formas de experimentar la construcción de conocimientos, contrastando el MAI con las perspectivas de los participantes y la descripción del discurso de la interacción en línea a través de herramientas de la Teoría de Códigos de Legitimación. Así, en términos de Levitt et al. (2018), los métodos muestran fidelidad al marco teórico y epistémico y utilidad para responder las preguntas de investigación y alcanzar los objetivos.

5. Resultados y discusión

Este capítulo se organiza de la siguiente manera. Primero se presentan y discuten los resultados del análisis fenomenográfico, divididos en dos secciones: espacio de resultados estructural (experiencias sobre la naturaleza del aprendizaje en b-learning) y espacio de resultados referencial (concepciones sobre lo aprendido: el concepto de interlengua). Con base en el análisis fenomenográfico se responden las preguntas 1 y 2. Es pertinente aclarar que las descripciones son muy detalladas a efectos de incrementar la validez y confiabilidad del estudio, puesto que la descripción detallada (“*thick description*”) es una forma de lograrlo. Posteriormente se presentan y discuten los resultados de los análisis de los foros usando el MAI y la TCL y se responden las preguntas 3 y 4. Es pertinente aclarar que, aunque se presentan conteos simples y porcentajes, ello no hace que el estudio sea cuantitativo ya que, de acuerdo a Maxwell (2013), los estudios cualitativos pueden presentar conteos y porcentajes para incrementar su validez. Después, se responde la pregunta general. Finalmente, se presenta el modelo teórico que da cumplimiento al objetivo general.

5.1. Análisis de datos fenomenográficos

En esta sección se presentan y discuten los resultados del análisis fenomenográfico de las entrevistas y, cuando es pertinente, se contrastan con las contribuciones de los foros de discusión. La sección atiende las preguntas específicas 1 (¿de qué formas experimentan los estudiantes la CCC sobre el concepto umbral de interlengua en el discurso en línea?) y 2 (¿cómo se relaciona el ambiente en línea con la enseñanza presencial para producir concepciones de CCC?). La sección se divide en dos apartados. En el primero se presenta el espacio de resultados estructural, correspondiente a las concepciones sobre la naturaleza del aprendizaje a través de los foros. En el segundo se presenta el espacio de resultados

referencial, correspondiente a las concepciones sobre lo aprendido, es decir, el concepto umbral de interlengua y conceptos relacionados.

5.1.1. Espacio de resultados estructural

En esta sección se presentan los resultados relativos a la estructura de la experiencia, es decir, cómo los participantes conciben la CCC en los foros y en relación con la clase presencial. Ello permite cumplir los objetivos específicos 1 (describir las experiencias de los participantes sobre lo que constituye CCC en la interacción en línea) y 2 (describir las experiencias de vinculación entre la CCC en línea y la enseñanza-aprendizaje presencial). Los hallazgos de esta sección fueron parcialmente reportados en Sandoval-Cruz, Navarro-Rangel, González-Calleros y Perales-Escudero (2020) pero aquí se amplían y se incluye material adicional.

Los participantes experimentaron el aprendizaje colaborativo mediado por los foros de diversas maneras. Estas formas de experimentar variaron en función de cómo los participantes conceptualizaron los siguientes aspectos temáticos de la construcción de conocimiento en los foros: a) su propio papel y el de sus compañeros en el contexto de las tareas, b) el papel de la clase presencial, y c) la relación con el profesor. Las diferentes formas de concebir estos temas se agruparon en las siguientes categorías experienciales:

Categoría 1. Repasar el contenido.

Categoría 2. Expandir el conocimiento de manera autorregulada.

Categoría 3. Negociar el conocimiento.

Como se mencionó líneas arriba, estas categorías emergieron a partir de las concepciones de los participantes acerca de características de la tarea, de sus roles y del rol del profesor y la clase presencial. Estas concepciones se distribuyeron en los siguientes temas:

- Conexiones con los contenidos presentados en la clase presencial.
- Escritura de las contribuciones propias.
- Lectura y respuesta a las contribuciones de los compañeros.
- Relación con el profesor.

La Tabla 8 resume las categorías y temas y presenta sus características principales.

Tabla 8. Categorías y temas de espacio de resultados estructural. Fuente: Elaboración propia.

Temas → Categorías ↓	Conexión con el contenido presentado en clase presencial	Escritura de las contribuciones propias	Lectura y respuesta a las contribuciones de compañeros	Relación con el profesor
C1. Repasar el contenido	Repetir para memorizar	Repetir para memorizar	Leer para memorizar	Leer para memorizar
C2. Expandir el conocimiento de manera autorregulada	Buscar material extra al notar malentendidos o lagunas Diagramas visuales para aclarar malentendidos	Descubrir malentendidos y dudas	Descubrir malentendidos y dudas	Aclarar malentendidos y dudas
C3. Negociar el conocimiento	Resolver disonancias	Presentar ideas propias, fomentar debate	Evaluar y presentar alternativas a las ideas de otros, fomentar debate, crear debates paralelos en WhatsApp	Resolver disonancias

La Tabla 9 resume la distribución de los participantes en las categorías. Como ocurre en otros estudios fenomenográficos (Lin y Tsai, 2008; Marton, Dall’Alba y Beaty, 1993; Tsai, 2009), las concepciones de un mismo participante se distribuyen en más de una categoría.

Tabla 9. Distribución de los participantes con relación a categorías del espacio estructural.
Fuente: Elaboración propia.

Participante	Categoría 1	Categoría 2	Categoría 3
P1	x	x	x
P2	x	x	
P3	x	x	
P4	x	x	x
P5		x	
P6	x	x	x
P7	x	x	x
P8		x	
P9		x	x
P10		x	
P11		x	x
P12		x	
P13		x	x
P14	x	x	x
P15		x	x
P16		x	x

A continuación, se describen y discuten las tres categorías arriba señaladas en relación con los cuatro temas identificados en la Tabla 8.

5.1.1.1. Repasar el contenido.

Como se explica en Sandoval-Cruz et al. (2020), el nombre de esta categoría se deriva del uso del verbo “repasar” que hicieron algunos participantes para expresar su concepción del aprendizaje mediado por foros de discusión. “Repasar” significa “recorrer lo que se ha

estudiado o recapacitar las ideas que se tienen en la memoria.” Es decir, hace alusión a un proceso memorístico impulsado por la repetición de contenidos. Vale la pena destacar que, de acuerdo con el principio fenomenográfico de no confundir un término lingüístico por una concepción, se indagó sobre lo que los participantes querían decir por “repasar” y también se incluyeron en esta categoría concepciones de tipo memorístico, aunque los participantes no hayan usado el verbo “repasar” para expresarlas.

En relación con las conexiones entre el material cubierto en las sesiones presenciales, la concepción es muy simple y auto-explicativa: los foros ofrecieron una oportunidad de repetir o resumir las mismas ideas presentadas por el profesor, de la misma manera. Las estrategias asociadas con esta categoría son releer y resumir el contenido. Ello lo expresa las siguientes verbalizaciones de la Participante 1 en el Extracto 1 (Ex. 1) como respuesta a la pregunta sobre la relación que percibía entre las sesiones presenciales y Moodle. En este y otros extractos se han añadido negritas para destacar aspectos sobresalientes de las verbalizaciones.

Ex. 1.

P1: en las clases aquí, veíamos el mae- profesor explicaba los conceptos.

Investigadora: Ajá.

*P1: y pues, nosotros tomamos apuntes, lo escuchábamos y así. Y en **el Moodle era como-como que hacer un... como un resumen**, pienso yo... bueno **un recordatorio de todo lo que vimos.***

Investigadora: Ajá.

*P1: Entonces yo creo que eso es bueno porque **normalmente nosotros venimos a la clase y lo que nos explica el maestro y ya.** Entonces, como que no sentimos la obligación de hacerlo hasta que viene en el examen, como de repasar todo porque viene el examen. **Entonces, estas actividades como que sí nos obligan a...***

Investigadora: Ajá.

*P1: ...**repasar.** Entonces, a mí me gusta porque se complementan las dos cosas.*

La participante expresa entonces que la relación de los foros con la clase presencial es una de complementariedad porque los foros la obligan a repasar para recordar. Entonces, la meta de repasar es memorizar los conceptos. Al mismo tiempo, destaca que esta característica (uso de foros que obligan a repasar para memorizar conceptos) hace a esta clase distinta de otras. De manera similar, para otros participantes (por ejemplo, la Participante 6 en el Extracto 2), la meta de repasar era tener la capacidad de realizar las actividades y percibían este repaso como la conexión principal entre las sesiones presenciales y virtuales.

Ex. 2.

Investigadora: Ok. Eh... durante el desarrollo del curso, muchas actividades que empiezan en la clase se continúan en Moodle, y lo que se hace-lo que pasa en Moodle se retoma en la clase. ¿Cómo sentiste esa combinación?

*P6: Pues, creo que estaba bastante bien, porque **no solo saliendo de la clase y como que dejamos ahí, sino que en nuestras casas tenemos que volver a repasar para poder contestar las actividades, por ejemplo, de los foros o de las tareas, etcétera.***

Es de destacar que la Participante 6, al igual que la Participante 1, también hace alusión al hecho de que, en otras clases totalmente presenciales sin foros, no se repasa lo aprendido. Ello destaca la utilidad del ambiente b-learning desde esta concepción.

Esta misma función de repetición para la memorización se le asigna a la escritura de las contribuciones propias, pero también aparece conectada la aplicación de conceptos y participación en el foro con la finalidad de demostrarle al profesor que han aprendido. Ello lo ejemplifican los siguientes extractos de los Participantes 2 y 3:

Ex. 3.

*P2: al momento de ir a como a las- al Moodle en este caso, se dejan las actividades. Entonces, es ahí donde es **nuestro momento de nosotros de expresar lo aprendido**. Y pues, a través de todas las actividades esten... como esos foros y las preguntas, era como que nuestra oportunidad...*

Investigadora: Ajá.

*P2: ...de, podríamos decir, **de demostrar que realmente estamos aprendiendo las clases**.*

Ex. 4.

I. E: Eh, ¿sientes que esta combinación, de lo que se ve en las clases y lo que se ve en el Moodle eh... se conectó con tu aprendizaje de alguna forma?

*P3: Ah, sí. Ya que pues, en la clase se daban las explicaciones... **pero recordabas todo lo demás** y en el Moodle, **ya tratábamos de aplicar todos esos conceptos que***

habíamos aprendido en la clase. Y bueno, también ahí se debe, este se evaluaba si se aprendía o no, el concepto.

Otro ejemplo de la escritura de contribuciones con fines de memorización lo otorga el

Participante 4:

Ex. 5

P4: Siento que los foros nos sirvieron mucho para eh... como refor-como fortalecer los conocimientos que ya, porque a veces sí es cierto, yo creo en la asimilación y en la... si tu repites tanto una cosa o la escribes se te va a quedar más, por lo menos a mí, eso funciona conmigo. Entonces, a veces, se-usar- llegaba y hablaba, apuntábamos, nos explicaba, resolvíamos dudas, pero había un tiempo en el que teníamos que eh... producir nosotros también, y decir, vamos a hablar sobre esto. Entonces, de alguna manera eso nos ayudó mucho para comprender porque, posiblemente lo que nos digan se nos olvida al rato, ¿no? Pero si lo decimos... es más difícil que se nos olvide.

De la misma manera, la relación con el profesor en esta categoría es concebida en términos de una ayuda para volver a traer los conceptos a la memoria:

Ex. 6

P15: Fue en ese momento que el profesor intervino y explicó el concepto otra vez.

La dimensión de leer los mensajes de otros y responder a ellos no apareció en esta primera categoría. Es decir, las concepciones de la interacción con otros que van más allá de

solo repetir o memorizar ideas son distintivas de las dos categorías más avanzadas que se describen en el apartado siguiente.

Debido a su foco en la repetición y reproducción memorística, a la luz de la teoría fenomenográfica del aprendizaje podemos considerar que la Categoría 1 “Repasar el contenido” representa un abordaje superficial del aprendizaje. Ello se evidencia también por el interés de memorizar y repetir para demostrar el conocimiento y no para un aprendizaje propio (Extractos 3 y 4). Asimismo, en esta categoría hay una ausencia de experiencias de variación en las concepciones, es decir, los foros no se usan para experimentar un abanico de distintas formas de concebir los conceptos aprendidos y sus relaciones, lo cual sí ocurre en las Categorías 2 y 3.

Es de destacar que pocos estudios previos reportan alguna categoría equivalente a “Repasar el contenido” en estudios previos sobre el aprendizaje mediado por foros de discusión. Por ejemplo, el estudio fenomenográfico de aprendizaje con foros por estudiantes de ingeniería de Ellis, Goodyear, Prosser y O’Hara (2006) no encontró ninguna categoría experiencial parecida. Los estudios no fenomenográficos con profesores de lenguas extranjeras que aprenden mediante foros de discusión (p.ej. Son, 2006; Cantor Barragán, 2009; Sardegna y Dugartsyrenova, 2014; Nami, Marandi y Sotoudehnama, 2018) tampoco muestran nada similar. El único estudio previo publicado que muestra categorías parecidas es Tsai (2009), quien investigó las concepciones sobre el aprendizaje (sin ayuda de tecnologías digitales) y el e-learning (con ayuda de tecnologías digitales de estudiantes de licenciatura taiwaneses de diversas carreras. Una de las categorías que encuentra es “Memorización”, que consiste en concebir el aprendizaje como la retención de contenidos,

lo cual corresponde con la categoría aquí denominada “Repasar el contenido”. Las siguientes secciones exponen las categorías más avanzadas.

5.1.1.2. Expandir el conocimiento de manera autorregulada.

En esta categoría se percibe el uso de los foros como una oportunidad para cuestionar y expandir el conocimiento propio. Estos procesos comprenden el cuestionamiento de lo que se sabe y la toma de conciencia de huecos o inconsistencias en tal conocimiento o en las posturas que se sostienen en torno a la interlengua y otros conceptos como resultado de las características de las tareas y/o de la colaboración con otros en ellas. Por ejemplo, algunos participantes buscaron información adicional a la presentada por el profesor en las sesiones presenciales porque durante la colaboración en los foros experimentaron curiosidad sobre los temas y les surgieron preguntas que no podían responder con la información proporcionada por el profesor.

Entonces, en cuanto a la primera dimensión, relación de los foros con la clase presencial, en esta categoría se incluyen concepciones de análisis de los conceptos presentados en las sesiones presenciales. El siguiente extracto de la Participante 1 lo ejemplifica.

Ex. 7

PI: Sí, porque me hacía recordar los conceptos. Cuando nos decían “relacionen todos estos conceptos...”

Investigadora: Ajá.

PI: ...y hacen un solo párrafo”.

Investigadora: Ah, ok.

P1: Eso me ayudaba porque, o sea, como lo vemos en clase, como que los tienes individuales, pero ya cuando vas analizando ...

Investigadora: Mh.

P1: ...me hacía recordar la información, y también como reflexionar sobre ello. Porque pues, pensarlo y-y-y juntarlo, también lleva otro as-si-te-te obliga a analizar y pensar los conceptos.

Esta concepción relativa a los foros 2 y 3, first concept connection activity y second connection activity, es claramente influenciada por la naturaleza de la tarea.

Además del análisis de los conceptos, esta categoría también incluye concepciones de la construcción de conocimiento en el entorno virtual como expansión de la información presentada en las sesiones presenciales. Es decir, la relación virtual-presencial no es solo de repetición, sino de adición y expansión. Ello lo ejemplifica el Participante 8 en el Extracto 7. Al preguntársele sobre los foros que le hubiesen resultado significativos en aprendizaje, respondió que el foro 3, second concept connection activity, le había gustado porque investigó más en Internet y no le resultó problemático escribir su contribución.

Ex. 8

P8: Pues, porque creo que vimos mucho ese tema y no me dio tanto problema,

I: Ajá.

P8: explicarlo, al escribirlo.

I: Ajá.

P8: porque tenía mis apuntes y, igual investigué un poquito en internet,

I: Ajá.

P8: para saber un poco más sobre el tema.

En el extracto 9, la Participante 12 también evidencia esta adición de contenidos a los de la clase presencial a partir de a) los propios contenidos adicionales a los presenciales, mismos que fueron proporcionados por el profesor en la plataforma y b) contenidos adicionales que ella buscó para aclarar términos técnicos.

Ex. 9.

I: Ok, Muy bien. ¿Hubo algún aspecto de las actividades de Moodle que favorecieran tu aprendizaje del concepto de interlengua o conceptos relacionados?

P12: Am... pues, sí me ayudó en, el hecho de trabajar en Moodle porque cuando el maestro ponía los ejercicios, si tenía cierta inquietud en algo, en algún término que no sabía trataba de leer lo que él había puesto en, ahí, en los pdfs ...

I: Mh.

P12: Era información extra que nos daba, o buscaba en... información extra en internet.

Este mismo fenómeno de búsqueda de información adicional a la de la clase presencial se aprecia en la verbalización de la participante 14 en el Extracto 10. Esta búsqueda es disparada por una necesidad de comprensión provocada por el foro, y es la tarea del foro la que produce una toma de conciencia de que algo no se ha comprendido.

Ex. 10.

Investigadora: El hecho que el profesor haya explicado y después hayas tenido que este... hacer la actividad del Moodle o comenzar la actividad de Moodle y venir al aula

a aclarar tus dudas, ah-esa combinación ¿hubo algún aspecto de esa combinación que favoreciera tu aprendizaje?

*P14: Mm... creo que el **buscar información**,*

I: Mh.

P14: para mí misma.

I: Ok.

*P14: Puede ser ese de que **como no le entendí, no podía esperar a la siguiente clase, entonces tenía que buscar algunos textos que no entendí muy bien, creo que eso favoreció para mí, para buscar mi propia información.***

I: Ok.

*P14: **Para sacar mi propio concepto.***

De manera similar, la misma participante expresa que otra relación entre la clase presencial y los foros fue que estos últimos les permitieron a ella y a sus compañeros percibir que existían lagunas en su comprensión, las cuales trajeron a las sesiones presenciales.

Ex. 11.

P14: Entonces, como que fue una retroalimentación y fue, “¡chispales! Este no le entendí bien” y así se lo preguntó mañana al maestro.

I: Ah, ok.

P14: Me surgían dudas, y así... lo del Moodle al aula fue también de no sé si estoy haciendo bien esto o cosas así. Y lo mismo, le preguntábamos al maestro y ya llegando al salón de clases y ya él explicaba bien el tema.

Una concepción sobresaliente en cuanto a la relación con la clase presencial, que fue manifestada por 13 de los participantes, es que los diagramas visuales que el profesor dibujó en el pizarrón les sirvieron para aclarar malentendidos que no podían resolver en los foros:

Ex 12.

I: E: Mh. Ok. ¿Hubo algún aspecto de la clase presencial que favoreciera tu aprendizaje del concepto de interlengua, o conceptos eh... relacionados?

P11: Sus dibujos.

I: ¿Los dibujos?

P11: Sí.

I: Ah, ok.

P11: Sus-sus diagramas de [E: Mh.], bueno, sus circulitos que hacía, y dividía: esta es el L1, está es la interlengua, y así.

P1 también manifestó esta concepción:

Ex. 13

P1: Am... sí. Bueno, a mí me gustó mucho cuando... bueno, hacía los diagramas, porque como que me quedaba más claro. O sea, son conceptos que pues si los lees

realmente no, bueno yo no, no les ente-. Bueno como yo soy más visual, necesito ver colores, y así, para entenderlo. Entonces, a mí- a mí sí me gustó mucho ese aspecto.

Ello indica que estos diagramas y dibujos que el profesor realizó en el pizarrón deberían incluirse como material en línea. A continuación, se discute el siguiente tema, la escritura de contribuciones propias.

En esta categoría experiencial, la escritura de los mensajes propios también fue concebida en términos de ayuda a la autorregulación. Un ejemplo de ello se encuentra en el Extracto 14, en el cual el Participante 7 conceptualiza la escritura de sus contribuciones como un proceso que lo lleva a cuestionar su comprensión de los temas de la clase.

Ex. 14

*P7: es como que volver a enriquecer lo que ya sabe uno, o sea, como que volver a, vuelves a analizar, vuelves a leer tus apuntes, o sea, recuerdas lo que te dijo el profesor y tienes que, ahora sí, **que-que ver si realmente aprendiste lo que dijo el profe y... y una vez lo-lo tienes que poner en el Moodle, o sea, a como, como diciendo ah, dice que hable sobre ese tema y pues, ¿le entendí realmente?***

También en consonancia con el énfasis en la autorregulación propio de esta concepción, la Participante 13 en el Extracto 15 manifiesta que la escritura de contribuciones en los foros para comunicar sus ideas a sus compañeros le permitió descubrir dudas en su entendimiento del contenido:

Ex. 15

P13: porque am... la actividad en que tú comprendías en el-el profe te daba los conceptos en el salón y tú lo escribías en tu libreta, y tú sentías que ya lo aprendiste. Pero luego cuando nos pasamos al Moodle ya quieres plasmar tus ideas escritas y compa- y decírselo a tus compañeros, entonces te das cuenta de que tienes varias dudas.

En el Extracto 16, el Participante 4 explica que la escritura de contribuciones en los foros le ayudó a descubrir dudas que no sabía que tenía, y que pudo resolverlas leyendo las contribuciones de sus compañeros en los mismos foros:

Ex. 16.

P4. A veces tenía algunas dudas que no sabía que las tenía pero cuando empezaba a querer escribir y explicar, me la nacían, como que aparecían las dudas. Entonces, mis compañeros me ayudaban a... con lo que ellos decían ya sé, decía yo, ok, entonces es así como-como ellos lo están escribiendo [I: Ah, Ok.]. Entonces, sí me ayudaba mucho.

Así, la lectura de los mensajes de otros también cumplió funciones de autorregulación desde esta categoría experiencial. Estas funciones tuvieron que ver con el aprender de los mensajes de otros a partir de darse cuenta de que la propia comprensión era insuficiente. Ello lo ejemplifica la verbalización de la Participante 12 en el Extracto 17.

Ex. 17

*P12: Y cuando hacía las actividades en Moodle también, porque **ya no solo era, tal vez, la forma en la que yo entendí la explicación del maestro.** Sino que también, **enriquecía mi conocimiento a través ...***

I: Mh.

P12: ...del punto de vista de mis compañeros.

I: Ah, ok.

P12: Entonces, eso me ayudaba a comprender mejor ...

I: Mh.

P12: el tema.

De manera similar, el Participante 8 explica que la lectura de los mensajes de sus compañeros le sirvió de inspiración para escribir sus propios mensajes:

Ex. 18

Investigadora: Ok, muy bien. Eh... ¿hubo algún aspecto de las actividades de Moodle que te ayudara a aprender sobre el concepto de interlengua o los conceptos relacionados?

P8: Sí, bueno, la mayoría de las actividades me ayudaron porque...

I: Ajá.

P8: leía casi todos los comentarios de mis compañeros para darme ideas sobre lo que tenía que escribir ... me basaba de ellos a veces, para pensar lo que iba a escribir.

En el Extracto 19, el Participante 17 manifiesta su concepción de la lectura de los mensajes de sus compañeros como una ayuda para la autorregulación, ya que le permite pensar en formas alternativas de entender los términos técnicos sobre la interlengua aprendidos en las sesiones presenciales.

Ex. 19

P7: Pus, más que nada eh... leer los comentarios de mis compañeros me ora sí que me-me aportaba mucho, ya que pues, uno tiene un... concepto de-del término, pero pues, al leer otros conceptos también dices “ah, también puede ser esto” o al leer los tuyos, cuando también nos recalcan a nosotros, o sea, como que ya complementa realmente cuál era el significado, decía “ah, pues es esto, me acuerdo que tenía esta duda o realmente no había entendido esa parte” y creo que eso me ayudó más que nada.

Para algunos participantes, como P1, la lectura de los mensajes de otros no solo les brindó la posibilidad de comprensión alternativa, sino que implicó un cambio conceptual al descartar la comprensión errónea que tenían del concepto de interlengua y adoptar una comprensión adecuada.

Ex. 20

P1: Ah, pues, pues yo creo que sí me ayudó... me di cuenta que teníamos em... ajá, que habíamos entendido de manera diferente, o sea, algunos conceptos.

I: Mh.

P1: Y eso pues generó duda entre nosotras porque nosotras decíamos “yo creo que no es así” ¿no? Porque...

I: ¿Qué concepto? ¿Qué conceptos habían entendido?

P1: Por ejemplo, el primero era el que decía el maestro lo de interlanguage.

I: Ajá.

P1: entendimos que eran las reglas que te ayudaban en aprender un idioma...

I: Mh.

*P1: **Y en realidad no lo eran** ¿no? Sino que eran las-un sistema de reglas que íbamos adquiriendo cuando aprendíamos un idioma o una lengua.*

I: Tu versión que tienes...

*P1 : Ajá. La versión. Por ejemplo **esa versión que dijo la Participante 6**, ¿no? De que eh em, que es la versión en el-en la mente del que está aprendiendo ¿no?*

E: Mh.

*I: **Y yo eso no lo había entendido así. Entonces, yo creo que eso si nos ayudó.***

La Participante 13 expresa en el Extracto 21 que un foro en concreto, el foro 3, second concept connection activity (que requirió leer las contribuciones de otro equipo y comentarlas), le redundó en una experiencia de aprendizaje gracias a la lectura de una diversidad de ideas de compañeros del otro equipo.

Ex. 21.

*P13: Em, algo que creo que sí me benefició al hacer el Moodle es que podríamos conocer no solo lo que nosotros pensábamos de eso. Y si estábamos en un error, **el trabajar con un equipo hacía que- que, o sea, nos llenábamos más de otros diversos tipos de opiniones que tenían para complementar lo que nosotros ya pensábamos.** Y luego cuando comentábamos el de otros equipos, entonces, este veíamos lo que también los otros del grupo pensaban acerca de eso.*

Investigadora: Ah, ok. Podían comparar.

P13: Ajá, comparar información y si a ti te faltaba, pues, ya podías tomar ejemplos o ideas que ellos pensaban.

En el siguiente extracto, la misma participante pone de relieve la utilidad cognitiva que tuvo para ella la lectura de los ejemplos de situaciones concretas que sus compañeros incluían en sus contribuciones en los foros 2 y 3 (first concept connection activity y second concept connection activity). Estos ejemplos le ayudaron a entender las relaciones entre conceptos que antes no podía enlazar.

Ex. 22.

P13: Y, creo que me ayudó mucho em... que yo tenía, a veces tenía el concepto, pero no podía buscar ejemplos. Entonces, mis compañeros me daban ejemplos... yo creo que las contribuciones que más me gustaban eran las de la Participante 12, porque no eran, pues, tan-tan basadas en los conceptos. Ella se basaba mayormente en poner muchos ejemplos.

Investigadora: Muchos ejemplos. Por ejemplo, ¿esta?

P13: Sí, ajá. Donde ponía ejemplos, ella se basaba más en poner muchos ejemplos que nos ayudaban... ponía varios ejemplos y luego preguntaba, ¿qué opinan ustedes?... creo que me ayudó a aprender un poquito más porque al principio, creo que solo podría yo conectar interlanguage, input, y output y algunas otras series de cosas. Solo podía, yo en mi pensar, solo relacionaba como cuatro o cinco.

Investigadora: Mh.

P13: Entonces, ya conforme iban comentando las demás y veía cómo ellas relacionaban más cosas, y le ponían más ejemplos, entonces, ya empecé a pensar y leer todos sus comentarios. Y ya conforme avanzábamos en los comentarios, ya podía

comentar más. Me decían, “ah, sí es cierto” y yo “Tenías razón, sí podía conectar este concepto con el otro” y aprendí a conectar los que no podía al principio.

En el Extracto 23, la Participante 13 también enfatiza que la retroalimentación positiva que obtuvo de sus compañeros a través de la expresión de acuerdos que éstos hicieron en los foros. Ello le ayudó a validar su experiencia de aprendizaje.

Ex. 23.

P13: O se sentía bien cuando te decían “Oh, sí, lo que estás pensando es correcto” o afirmaban lo que tú sabías, entonces se sentía bien que...

Investigadora: Mh.

P13: todo lo que estabas aprendiendo sí, sí funcionaba. Sí lo captabas.

En los Extractos 24 y 25, la Participante 12 y el Participante 7 expresan que la lectura de las contribuciones de algunos de sus compañeros les ayudó a construir su conocimiento porque estos compañeros eran capaces de simplificar ideas complejas (P12) y presentar explicaciones muy bien estructuradas (P7). En ambos casos destacan dos aspectos: la toma de conciencia de que existían lagunas en su conocimiento y el hecho de que pudieron subsanarlas a través de la lectura del mensaje de otro participante.

Ex. 24.

*P12: Sí, porque en... se complementaban, por ejemplo cuando nosotros comentábamos en el Moodle **habían cosas que a veces no comprendíamos del todo** y yo, otra de mi, otra de mis compañeras sí lo entendía...*

Investigadora: Ah, ok.

P12: y lo explicaba de una forma más sencilla.

Ex. 25.

P7: Creo que era un término que tampoco no, o sea, más que nada, lo que más influencio eran los comentarios de mis compañeros, sobre todo el de mi compañera Participante 2.

Investigadora: Ajá.

*P7: que realmente ella, o sea, como **que ella podía captar rápido los conceptos, las definiciones y te lo podía explicar de una manera muy, o sea, muy detallada.***

Investigadora: Ok.

P7: Y le entendías, o sea, co-o sea, porque es diferente cuando lees un comentario a cuando una persona te lo está explicando en persona. Con ella era diferente, o sea, leías sus comentarios y realmente le entendías, sin ningún problema. Sabe estructurar y te daba mucho, o sea, aportaba mucho de los, de los conceptos que no sabía yo. Sobre todo esos dos de foreign y second language, que al principio no, no había entendido mucho su diferencia.

Otros participantes también hicieron alusión a la sensación de aprendizaje que les generó el leer ejemplos provenientes de la experiencia personal de sus compañeros. En particular, parecieron ser importantes las experiencias personales de las y los participantes con antecedentes de bilingüismo, ya sea porque provienen de comunidades y familias donde se habla la lengua maya (p.ej. P13 y P14) o porque provienen de comunidades de Belice donde se habla tanto inglés como español (P5). Al igual que la Participante 13, que enfatizó

la utilidad de los ejemplos, la Participante 1 y la Participante 10 manifestaron que la lectura de ejemplos basados en vivencias personales les resultaron útiles para aprender.

Ex. 26.

P1: Ah, pues aquí hay uno de la Participante 13 y la Participante 14.

Investigadora: Ajá.

P1: Ya, es que ellas hacen, así, se refieren a su experiencia, ¿no? Por ejemplo, ellas dicen en mi comunidad dicen tal palabra. Por ejemplo, aquí en Carrillo también decimos tal, “haiga”, “haya” y así.

Investigadora: Ah, ok. [P1: Eso digamos. Sí.]

P1: O sea, el contextualizan con-con-con ejemplos reales ¿no?

Ex. 27.

Investigadora: ¿hubo algún aspecto de estas actividades, una contribución que hayas tenido que hacer tú o alguna contribución de tus compañeros con las que, con las que hayas sentido que aprendiste más?

P10: Am... alguna contribución. Pues creo que todos contribuimos...

Investigadora: Ajá.

P10: porque dábamos ejemplos este... a trav- o sea, personales... y experiencias de que cada uno vivimos... creo que la Participante 5 daba igual este... ejemplos, o como que expandía más una definición, porque la Participante 11 y yo como que era un poquito más cortita o... lo resumíamos, y como que la Participante 5 sí le entendía así muy al fondo. Entonces, sí, o sea, me ayudaba bastante.

Como se verá más adelante, los análisis de las contribuciones de P5, P13 y P14 con las ondas semánticas corroboran que, efectivamente, estas participantes contextualizaban los conceptos teóricos en su experiencia personal como hablantes de comunidades bilingües.

En relación con la concepción del rol del profesor, como ya se observó en el Extracto 10 líneas arriba, en esta categoría se concibió al profesor como un agente para ayudar a la autorregulación. Así, su rol era aclarar confusiones o lagunas que no habían podido resolverse a través de la colaboración en los foros. En paralelo, también se observó un rol de ayuda a la autorregulación de la actividad del profesor al interior de los foros: la lectura de los mensajes del profesor dirigidos a otros equipos sirvió para que algunos participantes que estaban en equipos distintos percibiesen que tenían ideas equivocadas sobre algunos conceptos. Esto sucedió en el contexto del foro 3, second concept connection activity, que requirió leer y comentar los mensajes de otros equipos.

Ex. 28.

P14: ...en-en que estaba yo leyendo uno de sus comentarios, vi que el maestro les hizo varias correcciones. Entonces, también creo que eso te ayuda a mejorar, porque si un concepto lo tienes mal, pues, está bien que el profe haiga pue-puesto y dicho “chicos, esto no es así” y así, creo que eso me ayudó.

A la luz de la teoría sociocultural de Vygotsky, las concepciones propias de esta categoría en el sentido del aprendizaje a partir de la lectura de lo escrito por otros y de la escritura de mensaje propios para que los lean otros son una demostración clara del papel de la socialización en el aprendizaje. En particular, del postulado de que las funciones mentales superiores aparecen primero en el plano intersíquico (social) para después internalizarse. Y

también del postulado de que el andamiaje o ayuda del que sabe más al que sabe menos es un mecanismo para que ello suceda (Bruner, 1983, 1990).

Un ejemplo evidente de la operación del andamiaje y la internalización a partir del plano intersíquico lo constituyen las concepciones de la Participante 13 (Extractos 20 y 21), puesto que afirma que el andamiaje que otros miembros de su equipo le proporcionaron a través de ejemplos que leyó y a través de retroalimentación positiva que le brindaron le permitieron realizar una operación cognitiva que antes de ello no podía hacer: percibir relaciones entre conceptos y poderlas expresar en su propia escritura. En el caso de la Participante 13, ello requirió que otros activamente le escribieran mensajes de validación.

Sin embargo, de acuerdo a las concepciones de los demás participantes, la lectura de modelos, sin un intercambio comunicativo recíproco, parece haber sido un andamiaje suficiente para llevarlos a nuevos conocimientos. Asimismo, desde esta categoría, cuando reportan aprendizaje a partir de la escritura, aunque éste es motivado por la detección de lagunas al escribir mensajes a los otros, no requiere tampoco un intercambio recíproco de ideas (p.ej. declarando incomprensión y haciendo y respondiendo preguntas), sino que se subsana de manera individual (p.ej. buscando más información por sí mismos), o mediante la lectura de los mensajes de otros, sin hacer preguntas ni solicitar ayuda. En apoyo a esta interpretación, no se encuentran en los foros declaraciones de no haber entendido algún concepto, preguntas sobre el significado o relación entre conceptos, o solicitudes de ayuda para comprender algo. De manera especulativa, puede plantearse que esta ausencia de preguntas y respuestas para dar andamiaje en los foros puede deberse a las convenciones culturales mexicanas que López-Islas (2004) identifica como la causa de que, en su estudio, hayan existido muy pocas contribuciones en la Fase 2 del MAI, Disonancia. Es posible que

los participantes temen hacer preguntas en los foros de Moodle para no parecer ignorantes ante sus compañeros o ante el profesor. Sin embargo, al mismo tiempo es innegable que, a pesar de la ausencia de preguntas-respuestas, fue la naturaleza colaborativa de la tarea (resolución en conjunto de un problema) la que los llevó a leer y escribir mensajes que redundaron en construcción de conocimientos.

Consideraré ahora las concepciones de esta categoría desde la teoría fenomenográfica del aprendizaje. Esta postula que el aprendizaje surge a través de la exposición a varias formas de experimentar el fenómeno que es objeto de aprendizaje. Postula también que el aprendizaje consiste en integrar nuevos temas en el noema perceptual de un fenómeno de manera tal que formen relaciones consistentes entre ellos, es decir, percibir nuevos aspectos del fenómeno de manera integrada con los ya conocidos.

Observamos la exposición a varias formas de concebir los fenómenos en varias de las concepciones de esta categoría. Por ejemplo, cuando el Participante 7 explica que el leer las contribuciones de los otros le ayudó a darse cuenta de que había otras formas de entender los conceptos relacionados con la interlengua (Extracto 18). También en el Extracto 23 en que este mismo participante manifiesta que las explicaciones más detalladas de la Participante 2 le llevaron a entender de mejor manera la diferencia entre los conceptos de *second language* y *foreign language*. También en el hecho de que la lectura de vivencias de las participantes bilingües permitió entender mejor los conceptos teóricos a las Participantes 1 y 10. O en el Extracto 24 en el que la Participante 12 manifiesta que la forma de entender el concepto de una de sus compañeras le pareció más sencilla que la suya propia. El ejemplo más claro de la presencia de nuevos elementos en el noema perceptual nuevamente lo constituye el Extracto 21 de la Participante 13, cuando manifiesta que, gracias a la lectura de los mensajes

de otros, pudo expandir su noema perceptual más allá de los tres conceptos de interlanguage, input y output.

De manera similar, en las concepciones de esta categoría, la escritura trae nuevos temas al noema perceptual cuando los participantes se dan cuenta, al momento de escribir un mensaje, de que hay algo que no saben o de que el conocimiento que tienen puede ser erróneo. Ello queda evidenciado en los Extractos 11 al 13 cuando los participantes manifiestan que la escritura de sus contribuciones les hizo darse cuenta de dudas que, antes de escribir, no sabían que tenían.

Así, en esta Categoría 2, “Expandir el conocimiento de manera autorregulada” se percibe que la resolución conjunta de tareas en los foros de discusión sirvieron para exponer a los participantes a las formas de entender los conceptos de los demás, es decir, a un abanico de variación experiencial sobre la interlengua, los conceptos relacionados, y las relaciones entre los conceptos. Esta oportunidad no la tuvieron en la clase presencial ya que no participaban activamente, no decían nada o casi nada aún si el docente les hacía preguntas. También les sirvieron para experimentar en una situación nueva que no experimentaron en la clase presencial, la de tener que explicar su comprensión a otros y así descubrir lagunas en ella.

La Categoría 2, Expandir el conocimiento de manera autorregulada, se relaciona con categorías similares encontradas por estudios previos. Por ejemplo, comprende las categorías “Increasing”, “Understanding” y “Seeing in a new way” de Tsai (2009), las cuales hacen alusión a incrementar el conocimiento, entender mejor y tener nuevas perspectivas.

Corresponde también a las categorías “Acquiring ideas”, “Checking ideas” y “Developing ideas” de Ellis et al. (2006).

Es importante destacar que, en la Categoría “Expandir el conocimiento de manera autorregulada”, la lectura y la escritura de mensajes en los foros no se conciben como un intercambio de ideas ya que los participantes mayormente no hacen alusión a preguntas, respuestas o cuestionamientos. Ello sí ocurre en la siguiente categoría, expuesta a continuación

5.1.1.3. Negociación del conocimiento.

Esta categoría comprende concepciones de la construcción de conocimiento en los foros que conciben ésta como la presentación de argumentos, su cuestionamiento, expresión de desacuerdos y toma de acuerdos. Es por ello que se le denomina “negociación”. En esta categoría, la escritura de las contribuciones propias y la lectura de las ajenas se presentan entrelazadas. Ello se debe a que las contribuciones de los individuos constituyen respuestas a las de otros o a que activamente buscan que se les responda. Esta es una diferencia clave con respecto a la concepción de la lectura y la escritura en la Categoría 2, “Expandir el conocimiento de manera autorregulada”. En esa Categoría 2, la escritura y la lectura no se llevaban a cabo en un contexto de intercambios, sino que servían para descubrir y subsanar lagunas o malos entendidos de manera individual.

En contraste con ello, en la Categoría 3, la lectura y la escritura de mensajes constituyen auténticos intercambios. En los dos extractos siguientes, estos intercambios tomaron la forma de retroalimentación para corregir la comprensión errónea de un concepto. En el Extracto 29, la Participante 16 hace referencia a un intercambio en el foro 2, first

concept connection activity, en el cual corrigió la idea errónea que el Participante 15 tenía sobre el concepto de interlengua:

Ex. 29.

Investigadora: Ok, muy bien. En este foro, ¿hubo alguna otra participación tuya o de tus compañeros que sientas que te haya ayudado a entender algo? Puedes leerlo si quieres.

*P16: Mm... **hubo un punto en el que el Participante 15 mencionó... eh... un poco erróneo el concepto de interlanguage,***

Investigadora: Ajá.

P16: y, entonces, le mencioné que no era lo que yo creía.

En el Extracto 30, el Participante 15, en respuesta a la misma pregunta sobre participaciones que le hayan ayudado a aprender, hace alusión a otra instancia en que fue corregido por la Participante 16 al colaborar en el foro 2, first concept connection activity, en referencia a otros conceptos, *error* y *mistake*,

Ex.30.

P15: Mm... sí. Creo que en-en esta primera actividad yo tenía confundido, había confundido un concepto con otro. Yo ya no recuerdo cuál era, pero gracias al-a las pequeñas discusiones que hicimos pudimos llegar como que a una conclusión.

Investigadora: ¿Podrías leer, tratar de explicar en dónde pasó eso?

P15: Sí, claro. Am... aquí. Confundí error con mistake.

Investigadora: Ajá.

P15: Le puse (leyendo): “gracias por mencionar que existen diferencias entre una lengua y otra, ya sean pequeñas o diversas. Por naturaleza, solemos relacionarlas y

cometemos este tipo de fenómenos llamados noun target like forms, se pueden dividir en dos error y mistake. Error se refiere cuando conocemos las reglas gramaticales, sabemos que estamos mal y podemos corregirlo [E: Ajá.]. Al contrario, mistake es cuando no sabemos la regla, la aplicamos y no sabemos corregirla”.

Investigadora: ¿Y la Participante 16 te contestó?

P15: Sí. Me contestó, me dijo (leyendo): “creo que confundiste los términos. Error es cuando no conoces las reglas”

Los siguientes extractos se enfocan en los foros 4 y 5 y reportan que el hecho de haber expresado y negociado desacuerdos en ellos les produjo aprendizaje porque les permitieron considerar un asunto debatible desde varias perspectivas e, inclusive, descubrir los fundamentos de la propia postura. En el foro 4, Assessment task, los participantes debían asignar puntuaciones a las respuestas incorrectas de un examen de inglés hipotético en una escala de 0-0.25-0.5-0.75-1, es decir, no dicotómica, tomando en cuenta el desarrollo de la interlengua del estudiante hipotético. En el foro 5, Reflection on assessment task, debían responder una serie de preguntas diseñadas por el docente que cuestionaban las decisiones que tomaron en el foro 4. Se retoman aquí los aspectos estructurales de las respuestas, pero estos mismos foros fueron conducentes a cambios que se retoman en la discusión del espacio de resultados referencial. Cabe destacar que, en todos los casos, el análisis de los foros con el MAI confirma que las contribuciones a las que hacen alusión los participantes se ubicaron en las etapas 2 a 5, correspondientes a la expresión y negociación de desacuerdos y su resolución.

En el extracto 31, el Participante 15 alude a un desacuerdo que experimentaron en su equipo al decidir sobre la calificación de una pregunta. Concluye que esta discrepancia y el

hecho de haberla resuelto le redundaron en aprendizaje porque aprendió a considerar varias perspectivas.

Ex. 31.

Investigadora: Ok, muy bien. Ahora, eh... ¿hubo algún aspecto...? Ah, perdón, antes de eso. En cuanto a los últimos ejercicios, los ejercicios de evaluación ¿sientes que haya habido alguna parte, alguna contribución tuya o de tus compañeros que te haya ayudado a entender?

*P15: Mm... creo que, al principio **tuvimos como una pequeña, un... ¿controversia? ¿Discusión?***

Investigadora: Ajá.

P15: Porque eh... a nosotros, ah, cada quien calificaba de diferente forma,

Investigadora: Ajá.

*P15: Pero, am... **al final, tuvimos que ponernos de acuerdo, de qué forma vamos a calificar***

Investigadora: Ok. ¿Y eso sientes que te ayudó a aprender?

*P15: Sí. Siento que eh, **me ayuda más que nada a considerar varios puntos de vista** antes de... de ejercer un-un criterio, una evaluación...*

De manera similar, la Participante 11 externa que la expresión y negociación de puntos de vista divergentes en el foro 5 le hizo llegar a una síntesis de ideas, que denomina “un concepto general”.

Ex. 32.

*P11: Mm... pues, sí, realmente sí, **porque el hecho de estar discutiendo con mis***

compañeros eh... pues, esos conceptos y cuál es el punto de vista de cada quién, pues igual como que... me hizo ver que en algunas cosas ellos tienen razón y en otras yo igual, entonces me hizo como que formar un concepto general...

La Participante 1 también manifiesta que el contraste de ideas le ayudó a descubrir su propia postura.

Ex. 33.

P1: Mm... pues, sí, os- aquí, nada más que pues... le digo, a mí me ayudó para ver, pues... igual, qué posición estaba yo tomando en eso, respecto al... al-al examen hipotético que nos puso.

El reconocimiento de posturas contrapuestas durante la expresión y negociación de Disonancias en los foros 4 y 5 también es reportado como benéfico para el aprendizaje por la Participante 13:

Ex. 34

Investigadora: Mh. ¿Hubo alguna contribución en específico que sentiste que te favoreció en tu aprendizaje?

P13: Creo que hay uno en donde comentábamos la Participante 12 y yo,

Investigadora: Mh.

P13: y ya decíamos que cómo pensábamos y cómo era lo contrario a como pensaban la Participante 1 y la Participante 14... entonces, ese párrafo sí estuvo como, esa parte sí estuvo muy buena porque ya reconocíamos cada parte.

Para el Participante 4, el solo hecho de haber expresado su desacuerdo con la forma de calificar el examen del foro 4 y haberlo argumentado fue una experiencia de aprendizaje, a pesar de que sus compañeros no discutieron con él y no tomaron en cuenta su opinión en

ese foro. Volveremos posteriormente a este participante, ya que este desacuerdo y su argumentación son evidencia de cruce del umbral en el aprendizaje del concepto de interlengua y él es el único que muestra este cruce en la práctica.

Ex. 35.

P4: Lo único que le hacía falta era... saber cómo conjugar el verbo. Entonces, por eso a mí me pareció como que era injusto decirle que tenía cero, porque realmente él sabía hacer algo, entre algunas habilidades, posiblemente la estructura ya estaba [Investigadora: Ajá.] establecida.

Investigadora: ¿Y crees que el hecho de haberlo manifestado en el foro te ayudó a entender más?

P4: Sí. Sí, aunque mis compañeros no lo tomaron tanto en cuenta,

El que haya experimentado aprendizaje aún en ausencia de diálogo al respecto de la disonancia probablemente se debe a que fundamentó su postura con argumentos derivados de conceptos propios de la clase. Ello se explora con mayor detalle en el apartado correspondiente al espacio de resultados referencial.

El Extracto 36 a continuación, de la Participante 11, merece una mención especial ya que muestra varios fenómenos de aprendizaje interesantes. Se presentan los turnos numerados para facilitar la ubicación de los segmentos de interés en los párrafos que discuten el extracto, los cuales se ubican a continuación del mismo. La participante hace referencia a que el foro 3, second concept connection activity, resultó significativo para su aprendizaje puesto que su equipo tuvo que evaluar de manera crítica las conclusiones de otro equipo y ello las llevó a involucrarse en varias actividades de construcción de conocimiento.

Ex. 36.

(1) P11: *Y... pues, vimos que habían, mm... pues sí tenían un punto de vista muy diferente, un poquito diferente a lo que nosotros ya habíamos discutido en nuestro, en nuestro foro. Entonces, este... sí recuerdo que entre todos estábamos discutiendo por WhatsApp...*

(2) I: *Mh.*

(3) P11: *...en nuestro grupo que teníamos, cómo realmente íbamos a comentarles a ellos, porque sí había cosas como que... pues, ellos no tenían a lo mejor el cien por ciento captado.*

(4) I: *Mh.*

(5) P11: *Y nosotros, a lo mejor sí ¿no?*

(6) I: *Ajá.*

(7) P11: *Pero, pues sí, o sea. Sentí que aprendí más en este porque discutimos mucho más*

(8) I: *Esto. Ok, aquí hay dos-dos preguntas que me gustaría hacerte. Eh... primero, ¿sentiste que esa diferencia de ideas eh-ah...? ¿Cómo podríamos decirlo? ¿...provocó esta discusión un poco más profunda sobre el tema?*

(9) P11: *Sí. De hecho, sí, porque... llegó un punto en el que nosotros llegamos a pensar que estábamos mal, en ese aspecto. Pero, ya después nos basamos en lo que teníamos de apuntes, en lo que habíamos hecho en actividades pasadas y lo que el maestro había mencionado en clases...*

(10) I: *Mh.*

(11) P11: *...y pues, fue que de ahí discutimos, no pues, es que sí es así, y es esto, y lo otro. Entonces, llega-llegamos a un punto en el que ya dijimos no pos sí,*

nosotras estamos en lo correcto y ellos a lo mejor pues, para eso mismo les comentamos a ellos, para que se dieran cuenta a lo mejor de que el error que tenían y así lo tuvieran más claro, igual que nosotras.

(12) *I: Ok, Ah ok. Muy bien. Y otro aspecto, mencionas que tenían un grupo de WhatsApp. Entonces, ¿discutían algunos aspectos en WhatsApp y otros en Moodle? ¿O qué hacían en WhatsApp y qué hacían en Moodle?*

(13) *P11: Eh... de hecho, en el Moodle discutíamos así, o sea, no sé si llegó a ver que los comentarios eran largos... (Risas) entonces, lo que comentábamos en el Moodle sí era muy diferente a lo que platicábamos en WhatsApp, porque en WhatsApp nos...este... bueno, nos contestábamos y... nos decíamos sí ya había contestado una, o sí ya había contestado la otra. Y si alguna tenía algún error le, pues en el mismo grupo de WhatsApp le decíamos, oye, pero es que está mal lo que pusiste en este comentario ¿no?, pero lo borres para que se... para que pueda seguir la conversación y así.*

En el turno 1, la participante establece que el impulso para la experiencia de aprendizaje fue la Disonancia entre puntos de vista. En el mismo turno, en el 3 y en el 7 manifiesta que tuvieron que discutir intensamente para poder acordar lo que iban a decirle al otro equipo para dejar clara su postura. En el turno 9 hace un comentario que evidencia autorregulación: su discusión en algún momento los llevó a cuestionar su postura y a tener desacuerdos entre ellos, pero los resolvieron y reafirmaron su postura consultando sus apuntes y foros anteriores y fue este proceso el que involucró mucha discusión (turno 11). A esta discusión la Participante 11 le atribuye una experiencia de aprendizaje más profundo (turno 7). Es sumamente interesante que, como lo corrobora el análisis del MAI que muestra

solo la fase 1 para las contribuciones aludidas, nada de esta negociación y resolución de Disonancias sucedió en Moodle sino que se llevó a cabo a través de un foro de WhatsApp (turno 1) en el cual las Participantes 5, 10 y 11 sí expresaban sus desacuerdos y criticaban sus contribuciones entre sí (turno13), cosa que no hicieron en Moodle. De igual manera, otros participantes de otros equipos, como P13 manifiestan que se ponían de acuerdo fuera de Moodle para “cómo iban a respetar sus opiniones.” Es decir, igual que el equipo de P5, P10 y P11, negociaban sus desacuerdos fuera de Moodle y luego escenificaban en Moodle una conversación sin disonancias:

Ex. 37

*P13: Ya íbamos como que ya especificando qué era-qué era el trabajo, y cómo lo íbamos a hacer, y **qué íbamos a decir, cómo íbamos a respetar las opiniones también de los demás.***

Ex. 38

*P14: hice el intento de, tenemos que sacar este párrafo, tenemos que hacerlo. “**no, pero yo pienso que esto es así**” “**no, pero esto**” entonces, **si hubo un debate**, pero creo que eso nos ayudó como que a-a...como que a ponernos de acuerdo...*

Investigadora: Mh.

P14: para... poder terminar el trabajo.

Investigadora: Ah, ok.

P14: Ponernos de acuerdo.

Investigadora: ¿Pero ese debate no se llevó a cabo en Moodle?

*P14: Mm... sí lo llevamos en Moodle, pero, **no podíamos decir esas cosas**...*

Investigadora: y lo hacían por una tercera vía?

P14: En persona, a veces o en WhatsApp

Es interesante que la Participante 14 manifiesta que “en Moodle no podían decir esas cosas”. Esto parece relacionarse con las normas de cortesía. López-Islas (2001) halló que estudiantes mexicanos universitarios evitan expresar y negociar conflictos en foros de discusión. En paralelo, Mugford (2011) encontró que la crítica a los compañeros es mal vista entre los estudiantes mexicanos porque van en contra de las normas de cortesía culturales. El siguiente extracto parece evidenciar la especificidad de la norma de cortesía que siguen algunos participantes: no expresar Disonancias para no parecer que saben más.

Ex.39

*P7: Pues, aquí se sentía de que yo, **no contradecía, sino que tenía otros puntos de vista con-con los de ellos.** Porque como es, como que era mucho sobre calificar a la persona, eh... los tiempos gramaticales, o sea, sentía que, que a veces no, eh, tampoco no usaba los tiempos. **Pero no es por decir, que yo sepa más.***

Finalmente, en conexión con la relación con el profesor y con la clase presencial, en esta concepción estos dos aspectos se entrelazan. El profesor y los contenidos cubiertos en la clase presencial se convierten en un parámetro de referencia para decidir quién tiene razón cuando se está en un desacuerdo. Ello lo evidencian los turnos 9 al 11 del Extracto 36, que se reproducen de nuevo a continuación:

9. *P11: Sí. De hecho, sí, porque... llegó un punto en el que nosotros llegamos a pensar que estábamos mal, en ese aspecto. Pero, ya **después nos basamos en lo***

que teníamos de apuntes, en lo que habíamos hecho en actividades pasadas y lo que el maestro había mencionado en clases...

10. I: Mh.

11. P11: *...y pues, fue que de ahí discutimos, no pues, es que sí es así, y es esto, y lo otro. Entonces, llega-llegamos a un punto en el que ya dijimos no pos sí, nosotras estamos en lo correcto...*

En términos teóricos, al igual que la Categoría 2 “Expandir el conocimiento de manera autorregulada”, la Categoría 3 “Negociar el conocimiento” también muestra una correspondencia con los postulados vygotskyanos y los de la teoría fenomenográfica del aprendizaje. En relación con la teoría sociocultural, se advierte que los intercambios con otros consistentes en la expresión y negociación de disonancia se conectan con el aprendizaje en términos de apertura a considerar nuevas ideas, darse cuenta de la existencia de posturas, de la postura propia y del impacto que éstas tienen en la práctica docente, así como la apertura al cambio de postura. Por supuesto, la exposición a la diversidad de perspectivas es consonante con la teoría fenomenográfica del aprendizaje, puesto que esta postula que exponerse a varias formas de experimentar un fenómeno e incorporarlas al noema perceptual es benéfico para el aprendizaje. Así, es claramente observable que la resolución colaborativa de tareas que implican problemas o controversias fue conducente a concepciones de haber aprendido como resultado de ello.

La Categoría 3, “Negociar el conocimiento”, se parece a la Categoría “Challenging Ideas” encontrada por Ellis et al. (2006) ya que ambas involucran la expresión de desacuerdos sobre el conocimiento y su resolución. Tiene puntos en común con la categoría “Seeing in a

new way” de Tsai (2009) ya que ambas involucran aprender a considerar posturas distintas a la propia. Es consistente también con los hallazgos de Nami, Marandi y Soutudehama (2019) en el sentido de que los profesores de lenguas en capacitación usan los foros para ofrecer críticas a las ideas de otros y que ello redunde en mayores aprendizajes.

Un hallazgo interesante tiene que ver con el hecho de que algunos equipos manifiestan usar WhatsApp para negociar desacuerdos a manera de reducir o no representar las fricciones interpersonales en Moodle. Esto se relaciona con los hallazgos de estudios previos con estudiantes mexicanos. Por ejemplo, López-Islas (2001) encuentra que estudiantes mexicanos universitarios evitan expresar y negociar conflictos en foros de discusión. En paralelo, Mugford (2011) halla que la crítica a los pares es mal vista entre los estudiantes mexicanos porque van en contra de las normas de cortesía culturalmente aceptadas. En esta tesis, el hecho de que la crítica a otros sí se expresaba fuera de la vista del profesor, en WhatsApp, sugiere que lo que es descortés no es la crítica en sí, sino realizarla frente al profesor. Así mismo, el hecho de que en los foros 4 y, principalmente, 5, sí se hayan expresado críticas y desacuerdos, sugiere que la tarea y la mayor familiaridad con el profesor pueden llevar a una mayor aceptabilidad de la expresión y negociación de desacuerdos. Ello pone de relieve los hallazgos de otros estudios (Delahunty, 2018; Delahunty et al., 2014) que destacan la necesidad de promover un ambiente seguro para la expresión de desacuerdos y críticas puesto que ello conduce a una mayor construcción colaborativa de conocimientos. La siguiente sección presenta los resultados relativos al aprendizaje conceptual, o espacio de resultados referencial.

5.1.2. Espacio de resultados referencial.

En esta sección se presenta el espacio de resultados referencial, el cual se refiere a las experiencias de los participantes relativas a los contenidos, es decir, el concepto de interlengua, los conceptos relacionados, y el cambio de perspectiva del prescriptivismo al descriptivismo asociado al aprendizaje profundo de este concepto umbral, o cruce del umbral. El contenido de esta sección permite atender la pregunta específica 1 (¿de qué forma experimentan los estudiantes la CCC sobre el concepto umbral en el discurso en línea?) y el objetivo específico 5 (Describir influencias del aprendizaje de la observación y antecedentes de los participantes sobre sus formas de experimentar el aprendizaje del concepto de interlengua).

La sección se organiza de la siguiente manera. Primero, se presentan de manera resumida las categorías y temas del espacio de resultados así como la distribución de los estudiantes en ellas. Después, se presentan los análisis cualitativos minuciosos de las concepciones de los participantes y su evolución durante el estudio, agrupándolos por equipo. A efectos de no sobrecargar de información a los lectores, se presentan los resultados de tres equipos selectos por resultar representativos de la totalidad de la muestra. Es importante destacar que, en estos análisis, se intercalan datos tanto de las entrevistas como de los foros, ya que estos últimos permiten, por un lado, explorar las concepciones explícitas de los participantes sobre los conceptos y, por otro, describir las influencias mutuas entre los participantes durante la colaboración en equipos.

La Tabla 10 presenta las categorías y temas del espacio de resultados referencial. La columna de la extrema izquierda contiene las categorías y la fila superior los temas. Los cuadros en la intersección de cada fila y columna contienen una descripción de las concepciones específicas de cada tema en cada categoría.

La Tabla 11 presenta la distribución de los participantes en las diferentes categorías. A diferencia del espacio de resultados estructural, en este caso no hay participantes en más de una categoría. Ello se debe a la naturaleza del enfoque de conceptos umbral seguido en esta tesis para abordar la creación colaborativa de conocimientos en torno a la interlengua. Desde este enfoque, los aprendientes pasan por etapas en su aprendizaje y el interés está en caracterizar en qué etapa se ubicaba cada aprendiente al término del estudio. Así, la ubicación de un participante en una categoría representa las concepciones más sofisticadas alcanzadas por el participante al final del estudio, pudiendo el participante haberse ubicado en la o las

Tabla 10. Categorías y temas del espacio de resultados referencial. Fuente: Elaboración propia.

Temas → Categorías ↓	Interlengua	Conceptos relacionados	Postura	Reflexión
C1. No cruce	Comprensión simple o inexacta, imitación, comprensión compleja del concepto aislado	Comprensión simple de pocos conceptos	Prescriptivista, posible malentendido del descriptivismo	Ausente o adherida al aprendizaje de la observación tradicional, considera que la evaluación tradicional motiva a esforzarse
C2. Liminalidad	Comprensión compleja del concepto y su relación con otros	Comprensión compleja de algunos o todos los conceptos y sus relaciones	Tiende a descriptivista: apertura al cambio, reconocimiento, descarte, oscilación	Adherida al aprendizaje de la observación tradicional, considera que la evaluación tradicional motiva a esforzarse
C3. Cruce del umbral	Comprensión compleja del concepto y su relación con otros, especialmente prescriptivismo/descriptivismo	Comprensión compleja de algunos o todos los conceptos y sus relaciones	Descriptivista en el discurso y/o en la práctica	Crítica del aprendizaje de la observación Conciencia de la desmotivación Conciencia de contexto y relaciones de poder

etapas anteriores en algún momento del desarrollo del mismo. La Categoría 2 incluye la concepción de oscilación, es decir, las dudas y regresiones de participantes que en algún momento manifestaron concepciones propias de la Categoría 3 pero posteriormente las pusieron en duda o se distanciaron de ellas para abrazar concepciones propias de las Categorías 1 o 2. Así, en términos fenomenográficos, la Tabla 10 representa las “concepciones logradas” de los participantes (Tsai, 2009). Como puede verse en la Tabla 11, solo tres de los participantes en la muestra (P2, P4 y P10) se ubican en la Categoría 3, Cruce del Umbral, lo que significa que únicamente estos 3 participantes mostraron un cambio total en el discurso y/o en la práctica de una comprensión prescriptiva y de sentido común del error lingüístico a una comprensión científica y descriptiva.

Tabla 11. Distribución de los participantes en las categorías del espacio de resultados referencial. Fuente: Elaboración propia.

Participante	Categoría 1	Categoría 2	Categoría 3
P1		x	
P2			x
P3	x		
P4			x
P5	x		
P6		x	
P7		x	
P8	x		
P9		x	
P10			x
P11		x	
P12		x	
P13		x	
P14		x	
P15		x	
P16		x	

Este cambio se asocia a la presencia en su noema perceptual de concepciones precisas y complejas de la interlengua, del prescriptivismo y del descriptivismo y de otros conceptos. Se asocia también con el aprendizaje de la observación de dos maneras. Una de ellas consiste en una reflexión crítica sobre el aprendizaje de la observación que toma distancia de la práctica observada (P2). La otra se relaciona con un aprendizaje de la observación que ya incluía un distanciamiento de las nociones y tratamiento tradicionales del error (P4 y P10), lo cual parece haber facilitado el cruce.

En el otro extremo, tres participantes (P3, P5 y P8) no mostraron ningún cambio en sus concepciones y permanecieron adheridos a concepciones tradicionales sobre el tratamiento del error. Ello a pesar de que muestran una cierta modificación y/o sofisticación en su manera de entender el concepto de interlengua y conceptos asociados a nivel definitorio. Estos participantes tienen en común su apego al aprendizaje de la observación tradicional en cuanto al error y su tratamiento, es decir, una ausencia de reflexión crítica sobre el mismo. De su noema perceptual se encuentran también ausentes consideraciones de elementos del contexto (p.ej. situación de aprendizaje local) y de las relaciones de poder implícitas en un tratamiento prescriptivo del error. Asimismo, no perciben las conexiones entre el concepto de interlengua y las posturas prescriptivista/descriptivista.

En el espacio liminal o intermedio en el umbral se ubican los 11 participantes restantes, es decir, la mayoría. En ellos se presentan de manera variable, cambiante y mixta concepciones más o menos tradicionales con otras más o menos científicas. En algunos casos (P1, P7, P13) los participantes llegan a manifestar características de la Categoría 3 en ciertos momentos. Sin embargo, los datos provenientes de los últimos instrumentos (entrevista 3, foro 5) dan cuenta de una regresión a concepciones propias de la Categoría 1 o 2, o de

incertidumbre y cuestionamiento de las concepciones de la Categoría 3 que llegaron a sostener en algún momento. A continuación, se presentan los análisis detallados de los participantes de dos equipos.

5.1.2.1. Análisis del equipo 1: P5, P10 y P11.

Este equipo estuvo conformado por las Participantes 5, 10 y 11. Estas participantes se distribuyen en el abanico completo de concepciones. Al terminar el estudio, P5 se ubicó en la Categoría 1, P10 en la Categoría 3, y P11 en la Categoría 2.

El primer punto es el contraste en las experiencias de su aprendizaje de la observación. La Participante 10, quien cruzó el umbral, reporta un aprendizaje de la observación en la preparatoria que ya contiene una noción del error centrada en la comunicación. Es decir, los errores que no impiden la comunicación no se corregían, sobre todo porque en aquél momento los estudiantes no se estaban preparando para ser profesionales de la lengua inglesa:

Ex 40

*P10: Mm...buen, en la secundaria y prepa, este... **cuando yo cometía a veces algún error**, ya sea gramáticamente o pronunciación, sentía que **los profes no me, como que me lo dejaban pasar...***

Investigadora: Ajá.

*P10: como que **“ah, es-es normal que tengas ese error”**... Y le preguntaba a mi profa, y mi profesora me decía **“ah”**, como que no pasa nada, **es normal porque no estudio como tal una carrera***

Ello contrasta con las experiencias de la Participante 11, quien señala la presencia en su aprendizaje de la observación de un tratamiento tradicional-prescriptivo del error, tanto en la preparatoria como en la universidad:

Ex.41

P11: En una clase de gramática, pero...em, resulta que... las dos estábamos trabajando y al momento de hacer la oración no nos dimos... o sea, se nos fue el hilo, o no sé, no nos dimos cuenta que nos faltaba la tercera persona...

Investigadora: Mh.

P11: y pues, por esa “ese” que nos faltó, nos pusieron un cero [E: Después eh... ajá.] en la tarea. Claro, porque es una regla que es... desde que entramos así a la carrera nos la vienen...

Investigadora: ajá

P11: recalcando, que la tercera persona, la tercera persona

En la clase presencial 1, el profesor cuestionó el tratamiento del error al que alude la Participante 11 en el extracto previo, la omisión de la “s” en la declinación de los verbos de tercera persona del singular en presente simple, explicando que no impide la comunicación, que es un rasgo de diversas variedades nativas del inglés y que obedece a razones psicolingüísticas que escapan al control consciente de los aprendientes de inglés L2. La Participante 11 indicó al respecto lo siguiente en la entrevista 1:

Ex.42

P11: Me siento, con todo lo que hemos visto hasta ahora, me siento algo extraña ahora, en este punto porque, pues, sí, o sea, yo tenía otra idea de, de mi forma de hablar, de mi forma de aprender el inglés...

Investigadora: Mh.

P11: siento que no tengo el mismo conocimiento de antes por lo mismo que están mencionando de que pues, cometemos errores, y aunque sepas la palabra esto y así.

No sé, me siento extraña hasta este punto.

El comentario de sentir que “no tiene el mismo conocimiento de antes” porque “cometemos errores aunque sepas la palabra” parece indicar que la Participante 11 creía en una relación lineal entre el conocimiento declarativo explícito de las reglas gramaticales y la producción del inglés. El conocimiento nuevo (la presencia en la mente del aprendiente de otras reglas y principios cognitivos que llevan al error involuntario a pesar de conocer la regla, el hecho de que este error carece de importancia para la comunicación y no es evidencia de pereza), la hace sentirse “extraña” e insegura en su conocimiento. Ello es típico de la desestabilización que puede provocar la exposición a conceptos umbral que cuestionan lo que ya se sabe del sentido común (Meyer y Land, 2003, 2005).

La Participante 5 presenta un aprendizaje de la observación de naturaleza muy distinta al de P10 y P11 y del resto de los participantes en la muestra. Es originaria del pueblo de Corozal, en el vecino país de Belice. Las siguientes aseveraciones respecto de la situación lingüística de Corozal y de Belice se basan en mi experiencia directa y en Haggerty (1996) y Escure (1997). Belice en general y Corozal en particular se caracterizan por su multilingüismo, es decir, tanto el español como el inglés se hablan como lenguas maternas y es común que los niños aprendan y hablen las dos lenguas desde pequeños, con diversos grados de balance entre ellas. Al mismo tiempo, se habla igualmente como lengua materna el kriol beliceño, una lengua derivada del inglés pero distinta de ella. Además, tanto el español como el inglés de Belice presentan características que los distinguen del español estándar mexicano y del inglés estándar de los Estados Unidos o Gran Bretaña. Como

resultado de ello, existe una amplia tolerancia a los “errores” (formas no estándar) en la comunicación oral en cualquiera de las lenguas. Al mismo tiempo, el apego a las normas gramaticales del inglés es enfatizado en la comunicación escrita y en la escolarización; esta última sucede en inglés.

La Participante 5 (Figura 7) da cuenta de haber vivido la situación descrita por Haggerty (1996) y Escure (1997) en una de sus participaciones en el foro 2, “feelings about correctness”:

Así, la Participante 5, a diferencia de los demás participantes, no ha tenido la experiencia de aprender una lengua extranjera desde cero y de manera escolarizada. Es decir, su aprendizaje de la observación ha sido cualitativamente distinto. De manera consistente a lo señalado por Haggerty (1996) y Escure (1997), y como resultado de sus experiencias, tiene una actitud tolerante hacia los errores en lengua oral, pero prescriptivista hacia los errores en lengua escrita en contextos formales:

Re: First concept connection activity

de martes, 11 de septiembre de 2018, 20:21

Hi

My experience at home is mostly of a combined language with both English and Spanish. It's like most people call it "spanglish." I hear it as normal because of where I grew up. Most of the people I'm around with in my country talks like that. It all started when I was growing up. My parents spoke to me in both languages. I knew how to spell English words better than Spanish because my parents bought only English story books. The reason for this was because they knew that in school all is taught in English. They wanted me to learn English better for when I start school. So in academics I learnt more English. When I came too study abroad I realized how bad I am writing in Spanish. I was not very familiar with the accents on the words. But I understood some of the mistakes in Spanish. I couldn't speak it very well because I made a lot of errors in Spanish. I never read a story book in Spanish when I was growing up. So I just learnt Spanish by listening to it. The grammar in my head is different than the grammar in books. It helped me a lot coming here and listening to how different my friends and teachers speak in Spanish. It made me more aware of my mistakes.

Promedio de valuaciones (ratings): - Valorar...

[Permalink](#) | [Mostrar mensaje anterior](#) | [Editar](#) | [Borrar](#) | [Responder \(réplica\)](#)

Figura 7. Participación P5F2M9.

Fuente: Elaboración propia.

Ex. 43.

I: Respecto a todos los otros errores que se han explicado en la clase ¿qué has sentido o qué has pensado?

*P5: Pues, no he sentido tan mal, **pero que sí está mal el que cuando marcas en los ensayos, no suena bien.***

I: Mh.

*P5: **Al hablarlo, tal vez sí.***

E: Ajá.

*P5: como que **en una vida profesional necesitamos aprender a hablar.***

Quizás por esta razón, su concepción del descriptivismo (Figura 8), presentada en el foro 3, “second concept connection activity”, evidencia un malentendido problemático: cree que un docente de lenguas que adopta una perspectiva descriptivista es un docente pasivo, que solo acepta los errores de los alumnos

In my point of view descriptivism is a non judgemental way of how language is understood. For example a descriptivism approach to teach a language is better than a prescriptivism approach. Prescriptivism is when a teacher will have a more judgemental attitude towards something. For example in language he/she will strongly follow the rules of the book. He/she will not want to understand why an individual or a group of people talk the way they do. A descriptivism approach is more understanding in the way an individual processes language. The teacher is more passive.

Figura 8. Concepción de descriptivismo P5F3.1M2.

Fuente: Elaboración propia.

También al decir que el maestro es más comprensivo (“understanding”) podría estar soslayando el hecho de que no sólo un docente descriptivista es comprensivo, sino que además busca entender el mismo y que el alumno entienda las razones psicolingüísticas que

subyacen a un error determinado. Este podría ser un malentendido o una simplificación de una explicación que el profesor dio en la clase presencial: que un docente descriptivista “seeks to understand students’ errors”.

En las entrevistas 2 y 3 y en los foros 2 y 3, estas tres participantes manifestaron otros problemas conceptuales. Las tres concibieron a la interlengua como un sistema mental que ayuda a aprender un idioma, lo cual no es preciso puesto que la interlengua es tanto el proceso como el producto cambiante del aprendizaje. Asimismo, las tres manifestaron concepciones simplistas o erróneas de las posturas prescriptivista y descriptivista. En ambos casos, el profesor intervino en los foros correspondientes para aclarar los conceptos. Sin embargo, ello no fue suficiente para algunas participantes.

La Participante 11 reconoció de manera explícita sus complicaciones y confusiones. Por ejemplo, en la entrevista 2 manifestó estar confundida respecto del descriptivismo y el prescriptivismo y no los definió bien a pesar de que el profesor intervino en los foros para aclarar sus malentendidos:

Ex. 44

*P11: Y que de hecho el maestro nos... nos comentó en nuestro foro, porque pues, teníamos un poco perdido el concepto de lo que era el prescrip[Investigadora: - tivismo.]tivismo. Entonces, eh... bueno, nos quedó claro que... que el **prescriptivismo** es la manera en que se habla la, eh... bueno, las formas en las que se hablan **correctamente**...*

I: Mh.

P11: Algo así. Y el descriptivismo trata de, o sea, se enfoca más en estudiar nuestro... lo que... bueno, la manera en que pensamos que sí habla la gente.

I: Mh. Ok. Ahora, la misma pregunta, si tuvieras que escoger un adjetivo para describir una emoción o un pensamiento que te deja el conocer estas dos posturas ¿cuál sería?

*P11: yo pienso que sería... pues, **algo confuso**...*

I: ¿Confuso?

*P11: Sí, **confusión**. Bueno, ok, al principio, sí estábamos un poco confundidos en lo que pues, no era como nosotros pensábamos, pero pues, **a pesar de que el maestro nos dio la definición correcta, pues, aun así sigue como que habiendo un cierto...grado de confusión** (se ríe)*

De manera similar, en la entrevista 3, la Participante 11 definió de manera vaga el concepto de interlengua y lo abordó desde una perspectiva prescriptivista, como un sistema para hablar correctamente, cosa que no es:

Ex.45.

Investigadora: Mh. ¿Qué es la interlengua?

*P11: Pues, ahorita realmente no logro recordar mucho, (se ríe) pero... bueno, recuerdo un poco, más o menos, que en esa clase que hablamos de que la interlengua se refiere, es **un concepto a –a los... lo que aprendemos, o sea las lenguas que aprendemos.***

Investigadora: ¿Cómo crees que se relacionan las palabras sistema e hipótesis con la definición de interlengua?

*P11: Mm... no sé, tal vez sean qué pues, en todo el mundo existen sistemas de lenguaje para cualquier país, para cualquier estado. Em..., y en ese es en el que nos basamos nosotros, por ejemplo, para hablar, expresarnos, y... una hipótesis, como se... como se re-relacionan, sería, mm... no lo sé, tal vez por qué... **a pesar de que***

existe un sistema para hablar, por así decirlo, eh... mucha gente no habla de una manera correcta.

Investigadora: Ok. Ok, bueno. Ahora, ¿cuáles han sido tus emociones o pensamientos con respecto al concepto de interlengua? Si tuvieras que ocupar una palabra para describir una emoción o un pensamiento al conocer el-el concepto de interlengua ¿cuál sería?

*P11: No sé, tal vez, **¿complicado?***

Estas concepciones contrastan con las de la Participante 10, quien definió adecuadamente el concepto de interlengua en la entrevista 2, después de que el profesor hubo corregido la mala comprensión que tenía del mismo como un sistema que ayuda a aprender.

Ex. 46

*P10: mm... bueno, este, con respecto a lo que ya explicó el maestro en clase, como que me dio a entender un poquito más la definición. **Y entiendo que es un sistema, una versión que tenemos de nuestra L2... y... nos ayuda a, bueno consiste en unas reglas e hipótesis de cómo este... relacionamos la idea de una lengua con los de la otra.***

La Participante 10 comienza con una definición compleja y adecuada: “un sistema, una versión que tenemos de nuestra L2”. Por un momento, la participante estuvo a punto de revertir a su definición previa imprecisa (“nos ayuda a”), pero inmediatamente corrigió el rumbo y definió adecuadamente la interlengua como reglas e hipótesis que conjuntan elementos de la L1 y la L2. Manifestó también que fue un concepto que le ocasionó confusión.

Ex.47

*P10: al principio **sentí confusión** porque no lo habíamos visto anteriormente. Pero ahorita que ya lo, lo analizamos y lo logré como este... este entender.*

Estas distintas concepciones de las participantes también se observan en las formas en que abordaron la tarea en el foro 4. En este foro, los participantes debían decidir qué puntaje asignar a una serie de respuestas a un examen hipotético que contenían varios errores morfológicos pero al mismo tiempo revelaban que el estudiante hipotético comprendía bien el sistema de tiempos del inglés y conocía bien los significados de todos los verbos implicados. El profesor esperaba que los estudiantes asignasen puntos parciales (0.25, 0.5 o 0.75) en reconocimiento del desarrollo de la interlengua evidenciado por las respuestas, a pesar de los errores superficiales. Eso mayormente no ocurrió. Solo unos cuantos participantes en algunos reactivos lo hicieron de acuerdo a lo esperado, lo cual se toma como evidencia de cruce del umbral.

En este equipo, en las discusiones de siete de los diez reactivos las tres participantes estuvieron de acuerdo en no asignar puntos parciales, es decir, en calificar con 0. Solamente en tres reactivos hubo propuestas de asignar puntos parciales, y en los tres casos quien originó la propuesta fue la Participante 11. Sin embargo, las otras dos participantes tendieron a argumentar en contra en dos instancias e ignoraron su propuesta en la tercera.


El primer reactivo en el que P10 (Figura 9) propuso otorgar un puntaje parcial fue el 5. P10 propuso otorgar una puntuación de 0.6. P11 estuvo de acuerdo en otorgar un puntaje, pero solo 0.5, por lo cual hay un segmento de Acuerdo y uno de Disonancia. Es interesante que no hay ninguna marca discursiva de la Disonancia (p.ej. “pero”, “sin embargo” o “aunque”).

Lo que puedo notar del ejercicio 5 es que tiene exactamente el mismo error solo que esta vez puso el auxiliar Has en vez de Have. Por mi parte, entiendo que necesita reforzar mas la parte de reconocer laa conjugaciones no solo de los verbos pero tambien de los auxiliares.

Creo aqui le pondria una calificación de 0.6 ya que puedo notar que en esta ocasión logro conjugar bien el verbo en su forma participa.

Ustedes cuanto le podrian?

Promedio de valuaciones (ratings): - [Permalink](#) | [Mostrar mensaje anterior](#) | [Editar](#) | [Partir](#) | [Borrar](#) | [Responder \(réplica\)](#)


 **Re: Ejercicio de evaluación: equipo** 22 de septiembre de 2018, 22:35

Conuerdo con lo que explicas pamelaa, pienso que le pondría un 0.5, en el ejercicio 5 tal vez. Y además hago la observación de que como dijiste el auxiliar has esta correcto esta vez. Lo que puedo deducir es que el alumno tiene un poco la noción de que en ese tipo de oraciones necesita poner el auxiliar como has, sin embargo, en el ejercicio anterior no aplico la regla.

Figura 9. Ejemplo de interacción P10 & 11F4M14&15.

Fuente: Elaboración propia.

P5 también estuvo de acuerdo (Figura 10) en otorgar un puntaje parcial. Es interesante notar que el criterio que aplican para otorgar un puntaje parcial es el uso normativo de marcas morfológicas y no la comprensión subyacente del sistema de tiempos y del significado de los verbos que evidencian las respuestas. Es decir, el argumento está centrado en la gramática tradicional, por lo cual no lo considero como evidencia de liminalidad en esta participante.

 **Re: Ejercicio de evaluación: equipo** 22 de septiembre de 2018, 22:38

Tienes razón sobre el número cinco El estudiante puso "traveled," lo cual es correcto porque la oración está hablando de algo hecho en el pasado. Entonces, el alumno puso "ed" en "travel." Él / Ella entendió el tiempo pasado. El estudiante todavía tiene problemas con "has" y "have." La calificación que le daría es 0.5.

Promedio de valuaciones (ratings): - [Permalink](#) | [Mostrar mensaje anterior](#) | [Editar](#) | [Partir](#) | [Borrar](#) | [Responder \(réplica\)](#)

Figura 10. Ejemplo de interacción P5F4M16.

Fuente: Elaboración propia.

Para el reactivo 8, P10 propuso darle 0.5 y tanto P11 como P5 estuvieron de acuerdo (Figuras 11 y 12). De nuevo, los argumentos soslayaron el buen uso semántico y privilegiaron los aspectos morfológicos.

Bueno y que opinan acerca de la 8?

En mi caso yo digo que vemos otra vez problemas a la hora de distinguir que verbo va con cual persona.

Claro es que el alumno (a) debio utilizar la forma del verbo to be "Are" ya que se esta hablando del pronombre "they". en este caso le daria un 0.5 ya que el verbo going si lo desarrollo de forma correctamenre.

Promedio de valuaciones (ratings): - [?](#) [Permalink](#) | [Mostrar mensaje anterior](#) | [Editar](#) | [Partir](#) | [Borrar](#) | [Responder \(réplica\)](#)

Figura 11. Ejemplo de contribución P10F4M26.

Fuente: Elaboración propia.

Tienes razon sobre la respuesta de la ocho

Sí, es cierto que el alumno tiene "going" correcto, pero aplicó la forma singular del verbo "is" cuando se suponía que era la forma plural "are."

Estoy de acuerdo con darle al estudiante una calificación de 0.5.

En mi opinión, el alumno tiene dificultad para diferenciar cómo se deben colocar los verbos.

Promedio de valuaciones (ratings): - [?](#) [Permalink](#) | [Mostrar mensaje anterior](#) | [Editar](#) | [Partir](#) | [Borrar](#) | [Responder \(réplica\)](#)

Re: Ejercicio de evaluación: equipo
de _____ sábado, 22 de septiembre de 2018, 23:47

Conuerdo con ustedes en todo lo que han dicho. El verbo "going" es correcto, pero exactamente era "are". Además del problema de como colocar los verbos, que si tienes razón phary, de igual manera vuelvo a. Comentar que tiene problemas para identificar si es primera segunda o tercera persona.

Estoy con ustedes en darle como calificación 0.5

Figura 12. Ejemplo de interacción P5&11F4M28&29.

Fuente: Elaboración propia.

Para el reactivo 9, P10 propuso otorgar una puntuación de 0.3 con un argumento que reconoce que el estudiante conoce el significado del verbo. Sin embargo, tanto P5 como P11 se negaron a aceptar la propuesta y el argumento de P10. Es decir, hubo Disonancia y

Negociación. P10 inicialmente reiteró su propuesta y argumento, pero terminó por ceder.

Todo ello se evidencia en las Figuras 13 y 14.

Con respecto a la 9.

Yo le daría un 0.3 ya que si utilizo el verbo correcto; sin embargo, otra vez le falto la letra "s".

El alumno (a) debio escribir: **That sounds good.**

Promedio de valuaciones (ratings): - Valorar... [mensaje anterior](#) | [Editar](#) | [Partir](#) | [Borrar](#) | [Responder \(réplica\)](#)

Re: Ejercicio de evaluación: equipc

de *domingo, 23 de septiembre de 2018, 12:50*

La respuesta que el estudiante proporcionó para la pregunta número 9 tiene el mismo error que la pregunta número 2 y 3. Le doy al estudiante una calificación de 0. La razón es porque el estudiante no cambió la forma correcta del verbo "sound" con "s."(En este caso la palabra sound se usa como un verbo). La respuesta correcta sería "sounds." En la oración "Sammy: Sure. That sound (sound) good." En este caso "that" es un pronombre que se refiere a algo específico previamente mencionado o entendido en tercera persona.

Que opinan ustedes?

Promedio de valuaciones (ratings): - Valorar... [mensaje anterior](#) | [Editar](#) | [Partir](#) | [Borrar](#) | [Responder \(réplica\)](#)

Re: Ejercicio de evaluación: equipo Phareshia, Pamela y Ana

de *- domingo, 23 de septiembre de 2018, 14:12*

Concuerdo contigo *el estudiante no conjugo de manera correcta el verbo; sim embargo, yo le sigo dando un 0.3 ya que si pudo reconocer que ese era el verbo correcto a la oracion.*

Qué dicen?

Figura 13. Ejemplo de interacción P5&10F4M30,31&32.

Fuente: elaboración propia.

Re: Ejercicio de evaluación: equipo

de *domingo, 23 de septiembre de 2018, 18:19*

Concuerdo contigo *pues exactamente pudo identificar que ese era el verbo pero apesar de ello también le daría 0 por que hablando ya estrictamente no esta correcto.*

Concuerdo con phary también que lo explica mejor el por que merece el 0.

Promedio de valuaciones (ratings): - Valorar... [mensaje anterior](#) | [Editar](#) | [Partir](#) | [Borrar](#) | [Responder \(réplica\)](#)

Re: Ejercicio de evaluación: equipo

de *domingo, 23 de septiembre de 2018, 21:12*

En ese caso, estrictamente hablando le pondremos un 0.

Figura 14. Ejemplo de interacción P10&11F4M33&34.

Fuente: Elaboración propia.

En el foro 5 (Figura 15), las participantes debían responder una serie de preguntas destinadas a hacerles reflexionar sobre la forma en que habían calificado el examen hipotético del ejercicio 4. En particular debían reflexionar si su forma de calificar había tomado en cuenta el desarrollo de la interlengua y la motivación. La Participante 10 es quien participó primero y se distanció de la forma en que calificaron expresando que se habían basado demasiado en la gramática. La Participante 5 respondió que estaba de acuerdo en que se habían basado en la gramática, pero también expresó que habían sido demasiado indulgentes al otorgar puntos por tener una parte correcta. Ello evidencia una postura prescriptivista de parte de P5. Ni P10 ni P11 comentaron inmediatamente esa postura.



	Equipo: de	Discusión sobre la evaluación - viernes, 28 de septiembre de 2018, 16:50
<p>Equipo, que les parece si comenzamos.</p> <p>Con respecto a la primera pregunta: ¿De que forma evaluó tu grupo los aprendizajes manifestados en las respuestas non target-like al examen de la actividad anterior?</p> <p>Me parece que lo que consideramos a la hora de calificar fue la gramática, nos basamos mucho en si el alumno conjugaba bien los verbos en el tiempo en el que debía ser. A pesar de que nos dimos cuenta que el alumno reconoció que tiempo debía usarse para cada oración, decidimos calificarlo con 0 u 0.5 en cada una.</p> <p>Siento que como maestras nos enfocamos mas en lo que no sabia que en lo que si identificaba y pudo demostrar. ¿Ustedes que piensan?</p>		
Permalink Editar Borrar Responder (réplica)		
	Re: Equipo: de	Discusión sobre la evaluación viernes, 28 de septiembre de 2018, 18:47
<p>Estoy de acuerdo en que estábamos enfocados en lo que el estudiante no sabía más que en lo que él sabía. Creo que fuimos demasiado indulgentes con la forma en que calificamos. Le dimos al alumno puntos por tener una parte de la respuesta correcta. ¿Ustedes piensan que fue justo?</p>		
Permalink Mostrar mensaje anterior Editar Partir Borrar Responder (réplica)		

Figura 15. Ejemplo de interacción P5&10F5M1&2.

Fuente: Elaboración propia.

Acto seguido, P5 planteó la pregunta número 2, que inquiría si la forma de evaluar había premiado al alumno hipotético por las competencias ya adquiridas. P5 respondió la pregunta diciendo que su formar de evaluar había sido adecuada porque permitía al alumno

darse cuenta de sus errores. P10 respondió en sentido contrario, que ella “se hubiera enfocado en lo que sí sabía”, es decir, reconoce que la forma de calificar del equipo no premió el desarrollo de la interlengua. Ello se muestra en la Figura 16.

Hola equipo,

Para la pregunta número dos (¿Crees que tu forma de evaluar premió al estudiante hipotético por lo que ya podía hacer al momento de la evaluación? ¿Por qué o por qué no?) creo que ayudamos al alumno en el momento de la

21/1

ión sobre la eval... <http://cursos.uqroo.mx/mod/forum/discuss>

evaluación porque logro ver sus errores que cometió. En esta forma verá que necesita estudiar y practicar más. Tal vez se sienta decepcionado, pero tendrá una idea clara de cuánto no comprende.

Qué opinan ustedes?

[Permalink](#) | [Mostrar mensaje anterior](#) | [Editar](#) | [Partir](#) | [Borrar](#) | [Responder \(réplica\)](#)

Re: **Discusión sobre la evaluación**
de *30 de septiembre de 2018, 11:38*

En efecto, nos enfocamos mas en que tenia que tener toda la oración coreecta, uncluyendo estructura, verbos conjugados de la forma correcta.

Por otro lado, en mi caso me hubiera enfocado en lo que si sabia y como solucionar lo que no dandole mas ejercicios de ese tipo o dando retroalimentaciones acerca del tema.

Figura 16. Ejemplo de interacción P5&10F5M3&4.

Fuente: Elaboración propia

.En contraste, P10 (Figura 17, página siguiente) argumenta que no fueron tan duras y que sí premiaron al alumno. Hila esta reflexión con material de lectura que el profesor proporcionó a través de Moodle sobre el papel de la evaluación en el desarrollo de la interlengua cuando alude a “la doctora en su entrevista”.

P5 (Figura 18, página siguiente) continúa con la misma línea de argumentación anterior en el sentido de que la forma en que evaluaron ayudará al alumno a conocer sus errores.

de domingo, 30 de septiembre de 2018, 11:45

Con respecto a la pregunta 2.

En mi opinion, creo que mi forma de evaluar si premio al esrudiante hipotetico ya que en algunos caso tome en cuenta lo que si sabia, por ejemplo su conocimiento del significado de los verbos y su conocimiento de las estructuras de tiempo, es por eso que en algunas decidi darle 0.5

Siento que de esa manera el estudiante sabra en que se equivoco y en que salio bien aunque sea parcialmente.

[Permalink](#) | [Mostrar mensaje anterior](#) | [Editar](#) | [Partir](#) | [Borrar](#) | [Responder \(réplica\)](#)

Re: Equipo: Discusión sobre la evaluación
de domingo, 30 de septiembre de 2018, 11:52

En la pregunta 3.

De que manera tu forma de evaluar ayuda al estudiante a saber como continuar el desarrollo de su interlengua y a estar motivado para ello?

En mi opinion, pienso que ayuda al estudiante a reconocer e identificar que tipo de mistakes esta cometiendo y buscar una forma de fortalecer ese conocimiento. Una forma en la que puede motivarse es que se dara cuenta de que muchos aspectos como estruturas y significados si los sabe y solo necesita un refuerzo.

Ustedes que dicen?

Figura 17. Ejemplo de interacción P10F5M5&6.

Fuente: Elaboración propia.

Hola equipo

Para la pregunta número tres, estoy de acuerdo con lo que ambos dijeron. Creo que el alumno entenderá que necesita estudiar y practicar más. El alumno deberá comprender que las reglas gramaticales en inglés son diferentes a las del español. Sabrá que tiene una ligera comprensión de los tiempos. Él podría sentirse decepcionado, pero sabrá que tiene que esforzarse más en aprender.

[Permalink](#) | [Mostrar mensaje anterior](#) | [Editar](#) | [Partir](#) | [Borrar](#) | [Responder \(réplica\)](#)

Figura 18. Ejemplo de contribución P5F5M11.

Fuente: Elaboración propia.

Como se observa en la discusión del foro 5, P10 mantiene la postura más descriptivista ya que sostiene que la evaluación debió ser distinta y más orientada a reconocer el desarrollo de la interlengua del aprendiente hipotético. P11 está de acuerdo con ella, pero P5 mantiene una postura más prescriptivista al sostener en un momento que la evaluación fue demasiado indulgente y en otro que fue adecuado no otorgar puntaje parcial porque ello permite al alumno conocer sus errores. P5 no declaró una postura en la entrevista 3, posterior al foro 5, por lo que estas declaraciones en los foros representan su postura final, la cual la ubica en la Categoría 1, No Cruce. Es probable que su postura hacia el error (“fuimos demasiado indulgentes”) se derive de su aprendizaje de la observación, en el cual se enfatiza la corrección gramatical en el lenguaje escrito para personas que ya son nativohablantes del inglés, especialmente en los ensayos.

P5 no reflexiona que la situación de examen no es un ensayo y que la situación de aprendizaje de un aprendiente de inglés que no es hablante nativo es distinta, ya que no tiene esa experiencia. En contraste, P10 se muestra reflexiva de la forma en que calificaron y reconoce que pudo haber sido más consistente con la idea de premiar al estudiante por su desarrollo interlingüístico. Esta misma línea de razonamiento descriptivista continúa en la entrevista 2, posterior al foro 5. En la entrevista 2, es notable que, entre los conceptos que P10 relacionó con la interlengua se contaron los de lengua estándar global, local y regional, cosa que solo P4 hizo además de ella (y P4 fue otro estudiante que cruzó el umbral).

Ex. 48

Investigadora: ¿Qué conceptos recuerdas que se relacionan con la interlengua?

P10: Mm... bueno, que prácticamente todos lo que hablamos se relacionan con la interlengua... también se relaciona lo de los locals standards que pueden ser este... bueno, lo relacionas con ser globales, regionales.

Investigadora: Ok. Ahora, ¿cómo se relaciona el concepto de interlengua con la idea de lo correcto y lo incorrecto?

P10: Con la idea de lo correcto, pienso que igual se va por el lado de los target likes porque a veces nosotros pensamos que, lo, como nosotros hablamos es común, pero para otras personas puede ser que te están mal. Pero eso no quiere decir que como ellos piensan que está mal, yo hablo mal. O sea, yo no hablo incorrectamente. Sino que igual, por lo que tenemos en nuestra cabeza.

Estas últimas líneas evidencian una concepción científica sofisticada de la interlengua desde un punto de vista descriptivista. Desde esta concepción, los errores en el inglés no son vistos como “hablar mal” sino como productos del sistema que es la interlengua, y éste es precisamente el cambio cualitativo en la visión del error que evidencia el cruce del umbral en el aprendizaje del concepto de interlengua. El hecho de que la participante dice que “eso no quiere decir que como ellos piensan que está mal, yo hablo mal... sino que igual, por lo que tenemos en la cabeza” muestra que se ha desprendido de la visión prescriptiva, no científica del error. Es por esto y por el sentido de sus contribuciones en los foros 4 y 5 que se ubica en la Categoría 3, Cruce del Umbral.

La Participante 11, que había reconocido confusiones respecto de los conceptos clave, se ubica en la Categoría 2, Liminalidad. En particular, el código dentro de esa categoría que se aplicó a P11 es el de Apertura al Cambio, que consiste en considerar que la postura prescriptivista que se ha sostenido puede resultar inapropiada y que la postura descriptivista podría ser más productiva. Ello lo evidencia el siguiente extracto de la entrevista 3:

Ex.49

P11: ... y, pues, de hecho, no sé si llegó a ver que nosotras le dimos un puntaje un poquito más alto que todos los demás...

Investigadora: Mh.

*P11: ...y pues, **nosotras llegamos a pensar que igual estábamos mal.***

Investigadora: Mh.

*P11: Pero después, el maestro comentó en **clase que, pues a pesar de que el alumno no contestaba bien, y eso, pues, tenía más o menos el [Investigadora: la idea] conocimiento, o la idea de lo que, de lo que tenía que poner.** Entonces, eso es lo que nosotras consideramos, igual. Y pues, sí, aprendí más porque veo que mis compañeras están como que en la misma sintonía que yo de que pues, no, no sé, **a lo mejor no hay que ser tan duros o algo.***

La Participante 11 manifiesta que en algún momento ella y su equipo llegaron a pensar que había sido un error otorgar algunos puntajes parciales. Esa parece ser la postura que sostiene la P5 al aseverar que fueron “demasiado indulgentes.” A diferencia de la Participante 5, la Participante 11 si muestra Apertura al Cambio al comentar que “a lo mejor no hay que ser tan duros”. En su noema perceptual se encuentra la idea de que el alumno sí mostró desarrollo de su interlengua y que eso debe premiarse. La siguiente sección presenta el análisis de los participantes de otro de los equipos donde uno de ellos se ubica en Cruce del Umbral.

5.1.2.2. Análisis del equipo 2: P4, P6, P8 Y P9.

Este equipo estuvo conformado por las Participantes 4, 6, 8 y 9. Al igual que en el equipo anterior, estos participantes se distribuyen en el abanico completo de concepciones. Al terminar el estudio, P6 y P8 se ubicaron en la Categoría 1, P4 en la Categoría 3 y P9 en la Categoría 2.

En consonancia con lo encontrado para los participantes en el equipo anterior, en este equipo también existieron contrastes importantes entre las experiencias de aprendizaje de la observación y las posturas iniciales de los participantes. Al igual que P10 en el equipo anterior, el Participante 4 tuvo un aprendizaje de la observación que consideraba la primacía de la comunicación por sobre la perfección gramatical.

Ex.50

Investigadora: Ok. ¿Qué me puedes decir con respecto al comentario que hiciste?

*P4: Ah, bueno, desde que yo estaba estudiando la preparatoria me decía la profesora que a veces cometemos errores por hablar, gramaticales, ¿no? Eh... que... mayormente en el proceso comunicativo no son tan importantes, bueno ahí hay de errores a errores ¿no?, como tal. Eh... y yo me quedé desde entonces con ese, con esa idea de decir, es cierto, **lo importante a veces es la comunicación** ¿no?*

Al igual que la Participante 10 del equipo 1, el Participante 4 incluyó en su noema perceptual conciencia de las lenguas locales y regionales y su relación con la enseñanza aprendizaje de lenguas. La diferencia es que mostró esta conciencia desde la primera entrevista. Cabe destacar que, aunque no tiene antecedentes de bilingüismo, procede de una comunidad rural cercana a Chetumal, lo cual puede influir en esta conciencia.

Ex.51

*P4: Creo que, **está bien corregir, está bien y está mal corregir**. Digamos, en ese aspecto. Porque yo considero muchas veces, bueno, el semestre pasado vimos en lingüística que nuevamente, una, un cierto número de personas o un grupo adapta la lengua y aprenden a... a... pues, es como yo, las personas mayas están*

*obligadas a aprender español, porque como tal no hay libros, ahorita ya empezaron a llegar, pero antes no había libros de maya [I: Maya]. **Pues, ellos tenían que a fuerza aprender español. Entonces, de alguna manera, los obligamos, los, digamos que se discriminó a las personas.***

I: Mh.

P4: Entonces, ellos adaptaron la lengua a conforme a sus términos mayas. Hay muchas, mucha terminología maya-español, ya acá...

I: Mh.

*P4: Entonces, este... **yo creo que en parte, deberíamos respetar la forma en como ellos hablan a veces español, bueno, de manera, digamos, humani-humanista.***

Estas experiencias y posturas son distintas de las del resto de los participantes. Por ejemplo, la Participante 6 manifiesta un aprendizaje de la observación que enfatizaba la corrección como castigo:

Ex.52

*P6: Entonces ahí nos hacían hacer actividades en computadoras y por ejemplo, **cuando algo nos salía mal, nos hacían comenzar de nuevo [I: Mh.] todo el ejercicio hasta que acabara... hasta que acabáramos los ejercicios.***

Investigadora: ¿Y cómo te hacía sentir eso, o sea, que tuvieras [P6: Pues...] que repetir...?

*P6: Por ejemplo, en la prepa sí me enojaba, porque, em... no tanto porque me corrigieran, sino por el tiempo que invertía y... y luego los ejercicios se tardaban mucho, y era la hora de salir a comer (risas) y **no nos dejaban salir...***

Además, en la entrevista 1 la Participante 6 muestra resistencia a la noción de inglés no estándar descriptivista que presentó el profesor en la clase 1, por lo que evidencia una postura prescriptivista:

Ex.53.

P6: ... aunque las formas que él nos muestra en los ejemplos que tengan errores, y así, para unas personas pues es correcto, pues, para nosotros que estamos estudiando el inglés... es mucho mejor que nosotros nos expresemos de una forma correcta... porque justo, cuando vi que no puso la “ese”, dije, pues cómo va a estar bien eso, o sea, a nosotras todo el tiempo nos, nos han enseñado que eso pues es un error, y hasta la maestra de gramática dice que es... [Investigadora: Está mal] está mal.

De manera similar, el Participante 8 también reporta un aprendizaje de la observación centrado en el prescriptivismo:

Ex.54

P8: en todo lo que me han enseñado, en todas mis clases de inglés, eh... siempre nos han enseñado lo que está en el libro, que de esa manera tiene que hacer. Escribir o conjugar los verbos.

La Participante 9 también reporta una postura prescriptiva como reacción a las enseñanzas del profesor en la clase 1 respecto de que, en ciertas variedades nativas del inglés, es normativo omitir la –s de los verbos conjugados en la tercera persona singular del presente simple:

Ex. 55

Investigadora: Ah, ok. ¿Cuáles ha sido tus emociones y tus pensamientos con respecto estas ideas?

P9: Pues sí, al principio fue como un poco confuso ¿no? Porque, pues tú dices ¿cómo vas a-cómo vas a omitir la “s” en la tercera persona?

Investigadora: Mh.

P9: Yo me quede así, impactada, porque ¿quién haría eso? Pero, pues no pensé que sí hay personas que sean nativas que cometan, o sea, no cometan ese error, sino que-que omitan la “s”. Que inconscientemente, eh... tomen esas decisiones ¿no?, de hablar de esa manera.

En las entrevistas 2 y 3 y en los foros 2 y 3, estos cuatro participantes manifestaron otros problemas conceptuales. En particular, el Participante 4, quien se ubicó en la Categoría 3 al final del estudio, manifestó confusión sobre el significado de interlengua, misma que fue aclarada a través de la interacción con P6 y P9. Sobre todo en el caso de P6, es interesante que, aunque tuvo definiciones muy sofisticadas y complejas del concepto de interlengua en aislamiento de otros conceptos, es muy escasa la evidencia de un cambio de su postura prescriptivista hacia una descriptivista. Solo en la entrevista 3 llega a la primera etapa liminal de Reconocimiento. P9 se ubicó en la misma etapa al final del estudio, en tanto que P8 se ubicó en la Categoría 1, No Cruce. Ello puede explicarse porque estos tres participantes evidenciaron una comprensión simplificada o distorsionada de los conceptos de descriptivismo y prescriptivismo. P4 también tuvo esos malentendidos, pero pudo solventarlos con el tiempo y hubo otros elementos que intervinieron en su noema perceptual, como se verá a continuación.

Con respecto al malentendido de P4 sobre interlengua, éste se manifestó en la entrevista 2. En esta entrevista, su comprensión del concepto de interlengua se inclinaba hacia una perspectiva prescriptiva: pensaba que el desarrollo de la interlengua necesariamente culmina en producciones lingüísticas “correctas”, libres de error.

Ex.56

*P4: Considero que... el concepto de interlengua es-está muy desa- muy-muy-muy este... ligado al concepto de desarrollo. Ah... de lo correcto e incorrecto porque, porque **mediante la interlengua te vas dando cuenta de lo que está bien, y lo que está mal decir, bueno, de acuerdo con las normas establecidas eh... por estándares en-de la lengua.***

Sin embargo, como se observa en la figura 19, el P4 en el foro 3 (cronológicamente posterior a la entrevista 2), ya comprende bien el concepto, entiende que el desarrollo de la interlengua puede resultar tanto en reglas y producciones normativas (“target-like” en inglés) como no normativas (“non target-like”).

La interlengua es el conjunto de reglas que se tienen de un idioma. Cuando se está aprendiendo un idioma, el proceso de interlengua es muy usual. Mediante él se adquieren las reglas por las que se rige el lenguaje (aunque no siempre).

Hay un inicio, todo comienza cuando escuchamos el idioma o leemos algo en él. Este inicio se llama input.

Posteriormente ocurre una especie de reconocimiento, que consiste en notar la regla y escucharla una y otra vez. Esta parte se llama noticing and rehearsal.

De estas reglas que son escuchadas, se hace una selección de lo que se desea aprender. Este proceso es llamado intake. Después viene el proceso de accommodation and restructuring. Consiste básicamente en poner esa regla aprendida en el lugar correcto y hacer una reestructura de las reglas anteriores ya que se está añadiendo una nueva.

Al final viene la parte del uso con fluidez de la regla, se llega al output. El output es la producción de dicha regla.

Sin embargo, el aprender una regla por medio de este proceso no significa que la regla sea correcta. Ya que si la hemos aprendido como second language, podemos cometer lo mismos errores de los nativos (ellos son la principal fuente del input). O si la aprendemos como un foreign language, podemos copiar las reglas erróneas (non target-like forms) que usen nuestros compañeros aprendices.

Figura 19. Ejemplo de contribución P4F3.2M7.

Fuente: Elaboración propia.

El Participante 4 atribuye este cambio a la lectura de una contribución de la Participante 6 en ese mismo foro:

Ex.57

*P4: Ah, sí. Al principio, todavía tenía dudas de realmente qué era la interlengua. Pero mi compañera, de hecho no sabía que poner en el foro porque no sabía cómo ligar eh conceptos o cómo hacerlos entrar ahí ¿no? Pero, **gracias a la participante 6, que fue la que escribió la definición como tal de interlengua que decía, y ya. Yo entonces, ya me guíe para poner-poner los demás conceptos y ya como entrelazarlos. Y desde entonces como que me quedó más claro el concepto de interlengua, desde par-a partir de eso que puso mi compañera.***

Esta es la contribución de P6 (Figura 20), en la cual efectivamente el concepto aparece definido de manera compleja como “una versión muy particular del idioma que se basa en las reglas que hay en la cabeza de cada individuo” y que puede resultar en formas normativas o no normativas.

Hola de nuevo amigos.

Lo que pondré a continuación es la forma en la que opino que se puede definir cada uno de los términos, si creen que con algo lo puedo complementar no duden en darle reply a este comentario.

Desarrollo de la interlengua: es el sistema en una aprendiz de otro idioma. Yo lo considero una versión muy particular del idioma que se basa en las reglas que hay en la cabeza de cada individuo. Además, dentro de este proceso hay muchos otros factores que se involucran por ejemplo, el *input* que se recibe o la forma en la que se aprende el idioma (*foreign or second language*). Y por otro lado esta el resultado de este proceso que podría ser o bien un *target - like* o un *non target - like form*,

Figura 20. Ejemplo de contribución P6F3.1M3.

Fuente: Elaboración propia.

El profesor calificó de “excelente” esta definición de P6, la cual ella amplió en la entrevista 2 (posterior al foro 3), donde también reconoció que el concepto de interlengua le parecía muy complejo debido al entramado de relaciones que tiene con otros conceptos también muy complejos:

Ex. 58

*P6: Mm... del concepto de interlengua, recuerdo que es una versión particular en la cabeza de cada quien, porque según yo, em... **es como una versión nueva, propia de cada quien y que no todos tenemos el mismo nivel de... cierto idioma en nuestras cabezas...***

I: Ah, ok. Ahora, si tuvieras que utilizar una palabra para describir el sentimiento que te provoca el conocer el concepto de interlengua ¿cuál sería?

P6 Sería “estrés”.

I: ¿Estrés? (risas)

P6: Sí.

I: ¿Por qué?

*P6: Porque siento que son muchos términos que... porque todos tienen una relación y, tienen. Tienen su relación, pero también ellos tienen sus significados **propiamente**. Entonces, siento que me causa estrés, dificultad también [Investigadora: Ajá], por aprendérmelos todos y la relación que tienen entre sí.*

En relación con los conceptos de prescriptivismo y descriptivismo, se produjo en este equipo un entendimiento de estos conceptos sin vincularlos con el concepto de interlengua y, en todos los participantes menos P4, también un entendimiento simplificado de los mismos.

Un ejemplo de la incomprensión de la vinculación entre interlengua y la dicotomía prescriptivismo/descriptivismo es el extracto siguiente de la Participante 9, quien recurrió a ejemplos de la lengua materna pero no de la interlengua y además no pudo transmitir una idea precisa.

Ex. 59

P9: Pues, como había comentado el profesor antes, este... em, pues, no se trata de que tú creas que esté bien o que esté mal, sino que simplemente estedem... pues, es lo que tú crees, pero no tienen que ser exactamente que “ah, está mal” o “está mal ese “haiga”” porque pues, pues, algunas personas no tienen el nivel académico, entonces no tienes que decir que está mal sino que es aceptable.

Otro ejemplo de ello se observa en el párrafo de conclusión del foro 3, en el cual no hay una vinculación precisa o compleja entre los conceptos de interlengua, prescriptivismo y descriptivismo, a pesar de que ello fue solicitado:

Párrafo final.

Sobre el desarrollo de la interlengua, se puede decir que existen dos ramas dentro de este proceso: Target-like forms y non target-like forms. TLF son las maneras correctas de hablar tomando en cuenta las reglas establecidas en un idioma y los NTLFs se puede decir que son las desviaciones de la norma, maneras no correctas de usar las reglas de un idioma. Todo este proceso del Interlanguage ocurre cuando una persona está aprendiendo un nuevo idioma y toma referencias de su L1 para hablar en el L2.

Después de este proceso podemos definir las dos posiciones del pensamiento a la hora de aprender un idioma. La primera es Prescriptivista que es la manera en la que se enseña en las escuelas, es decir, se enseña la gramática que está en los libros. Por ejemplo, en un examen el alumno tiene que escribir correctamente una palabra o conjugar bien los verbos porque si no lo hace, tendrá puntos menos; se enfoca en la manera correcta de hablar. El Descriptivismo es todo lo contrario ya que nos permite expresarnos de una manera abierta y no seguir las reglas de los libros. De igual manera podemos notar los cambios que existen en las variantes de los idiomas.

Sobre el lenguaje estándar que surge del pensamiento Descriptivista, es un lenguaje que sigue una comunidad de hablantes. Hay que tener en cuenta que el lenguaje estándar puede ser local, regional o global, por ejemplo, el español que se habla en Yucatán es lenguaje estándar regional. Dentro de este lenguaje surgen nuevas expresiones o palabras que son únicas del lugar donde se hablan.

Figura 21. Ejemplo de contribución P8F3.1M19.

Fuente: Elaboración propia.

En este párrafo (Figura 21), los conceptos son imprecisos, sobre todo el del descriptivismo, ya que éste no consiste propiamente en una libertad de expresión sin seguir las reglas sino en un abordaje científico del lenguaje que intenta describir el lenguaje tal como es, no como debería ser, y que subyace a toda la ciencia lingüística moderna. Aplicada a la interlengua, intenta comprender los procesos mentales que resultan en reglas propias de la interlengua y que explican las producciones no normativas de cara a la norma estándar externa, o “errores”. Ello puede ponerse al servicio de fines pedagógicos para acelerar los procesos de desarrollo de la interlengua. Se opone al prescriptivismo, el cual fue presentado en la clase como una perspectiva que busca imponer una norma en contextos de asimetría de poder entre grupos de hablantes.

En el extracto de abajo, de la entrevista 2, la Participante 6 no hace esta vinculación entre prescriptivismo y relaciones de poder:

Ex.60

Investigadora. E: Ok, muy bien. Ok. ¿Qué recuerdas del-de estas dos posturas del prescriptivismo y descriptivismo?

P6: el... prescriptivismo trata de... seguir las reglas del idioma y tratar de que la mayoría de las personas que hablan ese idioma sigan esas [E: Sigán esas reglas] reglas. Y pues, es más fácil de entender, porque pues una es lo contrario de la otra.


Al igual que P6, P8 y P9 tampoco vinculan el prescriptivismo con las asimetrías de poder en la sociedad. En contraste, el Participante 4 sí lo hace:

Ex.61

P4: el prescriptivismo, eh, creo que es un poquito contrario a eso... Solo... busca sa- solo es el, está mal y... pero no busca el por qué la gente están haciendo eso, por

qué está hablando de esa manera... en el prescriptivista, eh... como tal, te vas a ir con la persona que tenga más poder o más peso económico y social y vas a crear las reglas con respecto a cómo habla él.

El aprendizaje de la observación y las posturas prescriptivistas de P6, P8 y P9 se hicieron evidentes en el foro 4. Los 3 rechazaron otorgar puntajes parciales a las respuestas no normativas a pesar de que reconocían que había evidencias de desarrollo de la interlengua. Un ejemplo es el intercambio entre P6 y P8 (Figura 22), sobre el primer reactivo, que en términos del MAI corresponde a la etapa 1, Compartir y Comparar.



Re: Ejercicio de Evaluación

de viernes, 21 de septiembre de 2018, 11:40


A la pregunta uno Rita: I'm downtown. I am walk (walk) home today.

Yo le pongo como calificación 0 porque aunque utilizó el verbo que se indica no lo conjugo apropiadamente. "I am walking home today"

Que opinan?

Promedio de valuaciones (ratings): - Valorar...

[Permalink](#) | [Mostrar mensaje anterior](#) | [Editar](#) | [Partir](#) | [Borrar](#) | [Responder \(réplica\)](#)



Re: Ejercicio de Evaluación

de viernes, 21 de septiembre de 2018, 12:42

Hola, Estoy de acuerdo

El estudiante debió conjugar el verbo en "present continuous". Sí él/ella escribió "I am walk" debió haber escrito "I am walking" ya que el "present continuous" de

Figura 22. Ejemplo de interacción P6&8F4M2&3.

Fuente: Elaboración propia.

El Participante 4 (Figura 23, página siguiente) comenzó a ponderar desde el reactivo 1 la posibilidad de otorgar un puntaje parcial (Disonancia), pero su argumento no fue

expresado en términos lingüísticos (“considero que tiene un poco más de inmersión en el tema”) y finalmente se retractó.

Para los reactivos 5 y 8 (Figura 24) comenzo a fundamentar más su posición y no se retractó aun ante el desacuerdo de sus compañeros, lo cual constituye Disonancia. Y como corolario (Figura 25, página siguiente) presentó un alegato muy bien fundamentado en principios lingüísticos por los cuales él consideraba que el alumno debía recibir la puntuación completa puesto que, en términos comunicativos, todas sus respuestas eran entendibles y lo que representaba el examen era una conversación oral, no una escrita.

Le pondría 0 también. Aunque en este caso considero que tiene un poco más de inmersión en el tema. Podría pensarse en la opción de darle el puntaje entero, pero sería considerar que está bien su error.

Mejor se queda en 0.

xD

Figura 23. Ejemplo de contribución P4F4M10.

Fuente: Elaboración propia.

En el reactivo 5, podría considerar darle 0.5 debido a que sí ha conjugado el verbo principal (través) en pasado participio. El problema es que no conjugó correctamente el verbo auxiliar.

Calificación: 0.5

En el reactivo 8 le doy 0.5 porque considero que tiene idea de lo que quiere expresar. Esto debido a que puso el "going", sólo le falló el verbo to be conjugado.

calificación: 0.5

Figura 24. Ejemplo de contribuciones P4F4M13&16.

Fuente: Elaboración propia.

Bueno chicos, a mi parecer solamente le hemos evaluado estructura gramatical a esta persona. Pero ¿y la semántica?

Yo considero que sería importante evaluarle eso igual. La persona no sabe de estructura gramatical, pero sí de semántica. Como podemos ver, ha utilizado muy bien cada verbo. Sabe qué significa cada uno.

Mi argumento:

En un mensaje (principalmente oral) las estructuras gramaticales pueden llegar a ser omitidas en ciertos casos. Pero, las estructuras semánticas no. Por ejemplo:

Went my mother t o the market.

Esto de arriba es un ejemplo en donde el sujeto se ha desplazado y está incorrecto gramaticalmente. Sin embargo, sí es posible entender que el enunciador ha dicho que su madre fue al mercado.

Ahora cambiemos el sentido semántico.

My mother went TV.

En este caso la estructura gramatical está bien, pero yo no le encuentro sentido con ese verbo. Posiblemente la persona que use esto confunde los verbos watched y went. El mensaje no puede ser entendido con precisión.

Yo en semántica le pondría 10.

Figura 25. Ejemplo de contribución P4F4M20.

Fuente: Elaboración propia.

A pesar de ello, la Participante 6 (Figura 26, página siguiente) argumentó en contra de otorgar puntos al reactivo 8 (y también a los otros), enfatizando la idea prescriptivista de la corrección gramatical por encima del reconocimiento al desarrollo de la interlengua que era evidente en la respuesta.

A su pregunta expresa sobre si su forma de evaluar era la correcta, la Participante 9 (Figura 27, página siguiente) respondió de manera enfática y fundamentada en el prescriptivismo, aunque reconoció la existencia de estándares nativos donde no se usa la *-s* de la tercera persona del presente simple. Sin embargo, a su juicio la respuesta debía ser gramaticalmente perfecta de acuerdo a la norma prescriptiva.

Para la numero ocho también considere ponerle 0.5 pero creo que al igual que la numero cinco es necesario tener las dos partes correctas para formar un *tiempo verbal* correcto. Mi calificación es 0. Además estamos hablando de un nivel PRE INTERMEDIO.

¿Me gustaría que me dijeran si creen que es correcta la forma en la que pienso o es posible que solo hayan sido los nervios del alumno lo que lo traiciono en el examen?

Figura 26. Ejemplo de contribución P6F4M33.

Fuente: Elaboración propia.

Opino lo mismo cal: 0

La regla del inglés estándar señala que para terceras personas en este caso She, deben agregarse una S al verbo en infinitivo.

Pero eso no quiere decir que no se le entienda, en este caso como el Profesor explicó hay personas que no conjugan el verbo en tercera persona. Y está bien para ellos eso

Figura 27. Ejemplo de contribución P9F4M35.

Fuente: Elaboración propia.

En la Entrevista 3, el Participante 4 explicó su postura de una manera muy amplia y fundamentada que evidencia que ha cruzado el umbral en el aprendizaje del concepto de interlengua.

Ex. 62

P4: por ejemplo, el chico sabía muy bien el significado de los verbos y me sorprendió. La persona que presentó el examen sabía el significado de los verbos y sabía el orden porque en unas cosas había presente perfecto y sabía que el auxiliar iba antes del verbo. No sabía conjugar ni el auxiliar, ni el verbo, y en algunos casos

le atinaba, eh, pero sabía dónde iban. Entonces, de alguna manera ya tiene algo, dentro de su cabeza ya tiene ...

I: Ajá.

P4: ...una estructura de cómo va a hablar.

E: Ajá.

*P4: Lo único que le hacía falta era... saber cómo conjugar el verbo. **Entonces, por eso a mí me pareció como que era injusto decirle que tenía cero, porque realmente él sabía hacer algo, entre algunas habilidades, posiblemente la estructura ya estaba [I: Ajá.] establecida.***

En el siguiente segmento reflexiona sobre cómo se le ocurrieron estas ideas mientras escribía en el foro 4. Es importante destacar que, en el espacio de resultados estructural, este mismo Participante 4 recalcó que el haber escrito esta opinión disonante le resultó una experiencia de aprendizaje significativo a pesar de que no fue tomada en cuenta por los demás:

Ex. 63

*P4: pero eh... sí, porque de hecho antes de eso, estaba escribiendo mi primercomentario, y estaba pensando, pensando-pensando-pensando, entonces, en ese momento me llegó una idea de... **semánticamente está correcto porque estaba viendo y dije si estás hablando por medio de semántica estás expresando una cosa ¿no? que quieres algo o que has hecho algo.** De-quizás la gramática no esté bien, no está bien conjugado pero y-des-entonces tomé en cuenta perspectiva y dije, yo*

antes estaba eva-evaluando mal. Realmente sí lo sabe pero, no sabe cómo escribirlo, posiblemente, ¿no?

I: Ajá.

*P4: O no saben cómo hablarlo, pero **en su cerebro tiene una estructura de cómo usarlo**. Entonces, de-del todo no es tan ignorante en cuestiones de-de sus-de sus términos.*

Estos comentarios se relacionan con el contenido de sus participaciones relativas a su aprendizaje de la observación, donde señaló que su profesora de preparatoria enfatizaba la comunicación por encima de la corrección gramatical en varias instancias.

El Cruce del Umbral del Participante 4 contrasta vivamente con la ubicación del Participante 8 (Figura 28) en No Cruce. En el Foro 4, sus posiciones fueron siempre prescriptivas y en el sentido de no otorgar puntaje parcial, a pesar de que reconocía algún desarrollo. En el Foro 5, argumentó que esta forma de evaluar había sido adecuada porque llevaría al estudiante hipotético a reconocer sus errores:

3. ¿De qué manera tu forma de evaluar ayuda al estudiante a saber cómo continuar el desarrollo de su interlengua y a estar motivado para ello?

Pienso que ayuda al estudiante a saber en qué aspectos debe poner más empeño, es decir, reforzar los temas de la conjugación de verbos o las estructuras. Cuando el alumno lea su calificación, podrá saber qué tipo de *mistakes* ya no cometer y esto podrá ayudarlo a mejorar en el idioma inglés.

Figura 28. Ejemplo de contribución P8F5M13.

Fuente: Elaboración propia.

Los mismos argumentos también fueron utilizados por P6 y P9 en el foro 5. Estos argumentos indican una concepción no científica del aprendizaje de lenguas que asume que

éste es lineal, es decir, que lo que se aprende de manera explícita se transforma de manera inmediata en conocimiento implícito y automatizado de la lengua. Sin embargo, en la entrevista 3 estos tres participantes manifestaron concepciones divergentes que llevaron a ubicar a P8 en la Categoría 1-No Cruce y a P6 y P9 en la Categoría 2-Liminalidad.

En la entrevista 3, las concepciones de P8 acerca del ejercicio de evaluación (foro 4) se centraron en su capacidad para notar los errores y para explicarlos, mostrando así su conocimiento de la gramática prescriptiva. También manifiesta que no estuvo de acuerdo con P8 sobre un punto gramatical que éste comentó y evaluó de manera descriptivista.

Ex.64

Investigadora: Muy bien, ok. En el ejercicio de evaluación, cuando discutieron qué calificación le iban a poner ¿hubo alguna parte donde sentiste que aprendiste algo, que entendiste algo?

*P8: Pues, pues, en... el documento que nos dio con los ejercicios para calificar a la persona, pues, **pude notar todos los errores que tenía.***

Investigadora: Ajá.

*P8: Y, **fue el algo que creo que es básico, para mí, sí.***

Investigadora: Ok.

P8: Porque ya he visto esos temas en, en mis cursos anteriores de inglés.

Investigadora: Ajá.

*P8: Y pues, tampoco se me hizo difícil dar mi opinión sobre cómo tenía que corregirlo ¿no? **Porque ya sabía cuáles eran los tiempos, de qué manera tienen que conjugarse los verbos.***

Investigadora: Mh.

P8: Creo que hay un comentario de un compañero, P8,

Investigadora: Ajá.

P8: que, él puso... que era cierto tiempo verbal, y pues, creo que no era así, porque no me a-no me acuerdo muy bien.

Investigadora: Si quieres busca.

P8: Mm, no me acuerdo cuál era, pero sí creo que había conjugado es “they have it” y él había puesto “they has it”.

Investigadora: Ah, ok.

P8: pues, creo que no es correcto.

Investigadora: Ok.

P8: Em... creo que me gustó igual porque pude escribir todo lo que yo sabía.

Estos comentarios evidencian que, en el noema perceptual del Participante 8 relativo al error, lo que priva es el conocimiento gramatical y la concepción tradicional del error, ya que no hace ninguna referencia a los conocimientos nuevos sobre la interlengua impartidos en la clase de Psicolingüística. Sí hace referencia a los saberes tradicionales de sus clases de inglés. En ningún momento reconoce que su postura y conocimiento puedan necesitar revisarse o complementarse con los conocimientos científicos de la clase.

Ello es distinto en los casos de las Participantes 6 y 9, quienes sí llegan a reconocer la posibilidad de revisar su postura. Por ejemplo, P6 manifiesta lo siguiente en la entrevista 3 refiriéndose al foro 4:

Ex.65

Investigadora: Ah, ok. Muy bien. Ahora, en el... ejercicio de evaluación, ¿sentiste que hubo algo que te haya ayudado a aprender?

P6: Creo que la última, la que hizo P4, la de... que tomamos muy en cuenta solo la forma gramática pero que, por ejemplo, el alumno sí se daba a entender con lo

*que escribía y que pus estaba bien y debíamos calificarlo en base a dos formas, y ya. Creo que esa, **porque igual, no teníamos esa perspectiva, solo pensábamos una sola cosa.***

La participante reconoce que existe otra perspectiva además del pensamiento de ella y de P8 y P9, es decir, se encuentra en la etapa liminal de Apertura al Cambio. Es interesante destacar que en foro ya habían vertido, sobre todo P9, que la existencia de la perspectiva descriptivista y mencionaron que había sido presentada por el profesor, pero al parecer lo que hizo mella en sus concepciones no fue lo dicho por el profesor, sino lo dicho por P4 en el foro. En el extracto siguiente se atestigua que P9 también pasa a la Categoría 2-Liminalidad, en la etapa de Reconocimiento de que su perspectiva podría no ser la idónea. Igualmente se nota la influencia del compañero por sobre la del profesor, ya que dice que no había pensado en eso antes de que el compañero lo mencionara a pesar de que el profesor ya había tocado esos temas en las clases y en los foros.

Ex.66

Investigadora: ¿Hubo algún aspecto de esta combinación entre presencial y virtual que favoreciera tu aprendizaje? Tu aprendizaje del concepto de interlengua y conceptos relacionados.

*P9: Pues, yo creo que sí se complementaron muy bien, porque o sea, porque, o sea, el profesor daba la clase y ya este... y ya en los foros comentábamos qué era lo que habíamos entendido. Y pues, en ese de... de la de la evaluación del examen, am... fue muy interesante porque, porque siento que nos pusieron a prueba, así de que a ver qué calificación le van a dar al alumno... **P4 hizo un comentario de que no todo tiene que ser este... gramaticalmente.***

Investigadora: Mh.

P9: O sea, en el examen, sino que también se podría calificar la parte de la sintaxis, o sea, que el alumno se diera a entender lo que, que- o sea, el alumno tratara de darse a entender, aunque gramaticalmente estuviera mal.

Investigadora: Mm.

P9: Eso no lo había pensado hasta que él lo comentó.

Investigadora: Hasta que lo comentó.

P9: Y ya luego, los demás empezamos a poner “no, pues, sí es cierto”.

En la siguiente sección se presenta el análisis correspondiente al equipo conformado por P2, P3 y P7.

5.1.2.3. Análisis del equipo 3: P2, P3 y P7.

En este equipo se presenta todo el abanico de categorías experienciales. Al terminar el estudio, P2 se ubicó en la Categoría 3-Cruce del Umbral, P3 en la Categoría 1-No Cruce, y P7 en la Categoría 2-Liminalidad. Destacan los cambios completos de postura de P2 y P3. P2 comenzó desde una postura fuertemente prescriptivista y a pesar de ello cruzó el umbral hacia una descriptivista. P3 tuvo una trayectoria desde una postura poco clara hasta una prescriptivista. En el caso de P2, su proceso de cambio conceptual es motivado por la toma de distancia y la reflexión crítica sobre su aprendizaje de la observación. El caso de P3 es particularmente llamativo porque postura prescriptivista se vio reforzada por la lectura y la mala comprensión de mensajes de P7 y de P2 en los foros 4 y 5 que lo llevaron a apegarse al aprendizaje de la observación tradicional. En cuanto a P7, es un participante que muestra Oscilación, por momentos manifiesta posturas descriptivistas pero, al final del estudio, invoca el aprendizaje de la observación para apegarse a una postura descriptivista tradicional.

La Participante 2 es mexicana nativohablante de español pero se le hicieron y respondió algunas preguntas en inglés porque tiene un dominio más avanzado de esta lengua que los otros participantes. Reporta un aprendizaje de la observación prescriptivista durante el aprendizaje de inglés en la secundaria, ya que los profesores corregían errores pero sin explicar.

Ex.67

Investigadora: You can say it in Spanish ¿qué-qué hacían para corregirlos? ¿O los corregían? ¿O no los corregían?

P2: Solamente nos corregían, pero... nos decían, por ejemplo, “ah, este error cometiste” y ya. Pero no nos explicaban a profundidad. Era como que ya, o sea, de que ya...

Investigadora: So, they didn't explain the reason.

P2: Exactly.

Investigadora: How did that make you feel?

P2: Ah... ah, that moment, I was already interested ah... in English. So, when I was in the English class I wanted to learn a lot. But, they didn't help me. So...

Investigadora: How did you feel?

P2: I felt bad.

P2 manifestó una fuerte postura prescriptivista en relación con explicaciones que el profesor dio durante la clase presencial relativas al origen arbitrario de algunas reglas gramaticales en español, como la relativa al uso de haya vs. haiga. La meta del profesor era informar a los estudiantes, desde un punto de vista descriptivista, que “haiga” es una forma arcaica que ha estado presente en el español desde sus orígenes y que el hecho de que se

considere “incorrecta” obedece a decisiones arbitrarias de los gramáticos. P2 no acepta estas ideas porque van en contra de su aprendizaje de la observación.

Ex. 68

*P2: pues, a mi punto de vista **decir “haiga” es incorrecto**, y el profesor comentaba que tal vez, para algunas otras personas no es incorrecto, es solamente normal ¿no? Y, también explicaba que dependiendo pues, lo que pensamos y como nos han enseñado. **Pero a mi parecer es incorrecto porque, eh... pues, durante toda mi vida académica me han enseñado lo que es correcto ¿no?***

Investigadora: Ajá.

P2: Entonces, para... mi gramática mental que yo tengo en mi cerebro,

Investigadora: Ajá.

*P2: **eso es incorrecto, totalmente**. Y... pues, así es como yo lo veo.*

Ello contrasta con la actitud de P3, que es fuertemente tolerante hacia las desviaciones de la norma en la L1. Es pertinente recordar que P3 es bilingüe en maya y español y proviene de una comunidad donde se habla la lengua maya:

Ex.69

Investigadora: Ah, ok. Cuando les dio la explicación sobre la palabra “haiga”, ¿qué pensaste o qué sentiste?

P3: Ah... recordé a la gente que lo menciona...

Investigadora: Ajá

*P3: ...que lo dice. Pero..., **de que haya sentido que sea incorrecto o que esté mal, la verdad no, porque he escuchado tanto amigos como familiares, igual conocidos que lo dicen, y... cuando me di cuenta de que pues “haiga” no estaba reconocida***

oficialmente. Pues la verdad, dije, ps... ¿qué tiene de malo? Aquí, mucha gente lo utiliza, así habla. No me molesta para nada.

Esta actitud tolerante del Participante 2 se extiende también a las desviaciones de la norma en la L2, como la omisión de la –s de la tercera persona del presente simple en algunas variedades del inglés. Esta explicación del profesor provocó sentimientos de confusión y malestar en otros participantes debido a su aprendizaje de la observación, pero no en P2:

Ex.70

P3: Y también, pues, como nos han explicado, pues, varía dependiendo la región o forma de hablar, eso de She run yo no lo sabía. Y ahora pues... ya sé.

P3 sostiene estas posturas prescriptivista con base en las experiencias en su comunidad rural bilingüe y a pesar de su aprendizaje de la observación negativo durante sus clases de inglés de la secundaria.

Ex.71

*P3: Y pues... no sé igual en ese tiempo **le tenía un poquito de miedo a la maestra** y lo puse así también [Investigadora: Ajá] y no le dije.*

Investigadora: Ajá, ok. ¿Y por qué le tenías miedo a la maestra en la secundaria?

P3: Es que, me daba pena...

Investigadora: ¿Por qué?

*P3: Es que, pues no sé, **regañaba**.*

Al igual que los Participantes 2 y 3, el Participante 7 también reporta un aprendizaje de la observación centrado en la gramática y no en la comunicación, el cual es común a la preparatoria y a la universidad:

Ex. 72

*P7: pues, no hay tanta, o sea, sí-sí-sí es una gran diferencia entre las cinco habilidades que tiene el inglés, y cómo las aplican entre la prepa y la universidad. Pero sí, yo siento que todavía se sigue, **no se sigue tomando en cuenta el listening ni el speaking mucho en... en la universidad.** O sea, sí se toman en cuenta más-más que antes, lo practico más pero siento que todavía falta un poquito más de tiempo dedicarle a esas-a esas habilidades. Porque **siempre es gramática, gramática, gramática.***

I: Ok, muy bien. Eh... y... ¿y entonces tú piensas que hay demasiado énfasis en la corrección de la gramática?

*P7: **Sí, o sea, de cierta forma, sí, algo así.***

En la misma entrevista 1, el Participante 7 manifiesta una postura intermedia hacia las producciones no normativas, a medio camino entre la tolerancia total de P3 y el prescriptivismo de P2:

Ex. 73

Investigadora: Muy bien. Eh... cuando el profesor explicó sobre... la palabra “haiga”, eh... ¿sentiste que la palabra “haiga” haya sido correcta? ¿Qué pensaste o qué...?

*P7: Eh... lo que yo pensé es lo que yo le había dicho antes. **Sí, sí la usaba, hace tiempo sí la usaba demasiado. Y pues, sí me corrigieron, o sea, había personas que me decían que no se usa de esta manera, y yo así como ¿sí, enserio no se usa así? O yo lo decía, yo lo digo así de esta manera porque a veces ni siquiera te das cuenta que lo estás diciendo, hasta que te lo dicen. Y lo di-dices la palabra, “ah, lo acabas***

de decir” y tú “ah, es verdad, es cierto” y tratas de corregirlo, y pues, sí lo corregí, normalmente, ya hoy en día no lo digo.

Los malentendidos conceptuales de este grupo de participantes tuvieron que ver principalmente con el descriptivismo y prescriptivismo y conceptos asociados. Por ejemplo, P2 respondió lo siguiente cuando se le preguntó sobre sus experiencias con el conocimiento que que el prescriptivismo se sustenta en ideas arbitrarias y subjetivas. El segmento anterior consiste en una narración de una conversación entre una profesora y un alumno que acababa de cometer un error gramatical y se autocorrigió:

Ex.74

P2: entonces, pero al momento él lo corrigió, a los segundos lo corrigió. Entonces, cuando abrimos los ojos la maestra le dijo que lo que él había cometido era un mistake, porque él, pues a los segundos arregló lo que había pues, hecho mal o dicho mal. Entonces, fue cuando nos explicó qué era un mistake y nos explicó la diferencia de cuál era un error. Entonces, yo cuando se explicó esto en clase, pues yo ya tenía un conocimiento previo.

Investigadora: Ajá.

*P2: Entonces, ya sabía, **porque también era subjetiva y arbitraria.***

En realidad, la explicación es sobre la diferencia entre dos términos en psicolingüística, error y mistake. El primero se refiere a producciones no normativas que resultan del desconocimiento total del aspecto aplicable de la L2. El segundo se refiere a producciones no normativas que se producen a pesar de que el aprendiente tiene conocimiento explícito de la norma. Sin embargo, estos términos no se relacionan directamente con las dimensiones arbitraria y subjetiva del prescriptivismo, por lo que evidencian un malentendido al respecto de parte de P2.

De manera similar, en el foro 3 tanto P2 como P3 (Figura 29) manifestaron otro malentendido con respecto a la relación entre la interlengua y la producción de formas normativas o “correctas”. Asumieron que ciertos procesos de desarrollo de la interlengua, llamados accommodation y access, siempre resultan en reglas y formas “correctas”, lo cual no es preciso. Estos procesos pueden desembocar tanto en formas normativas como no normativas.

En consonancia con lo anterior, P3 en la entrevista 2 (Extracto 75) comienza a manifestar un cambio en su postura. Si inicialmente tenía una concepción de tolerancia a las producciones no normativas tanto en español como en inglés, en la entrevista 2, posterior al foro 2, comienza a manifestar actitudes positivas hacia el prescriptivismo que están basadas en un malentendido del descriptivismo. Este es similar al de P5 y consisten en creer que un docente descriptivista no se interesa por estudiar o enseñar la norma.

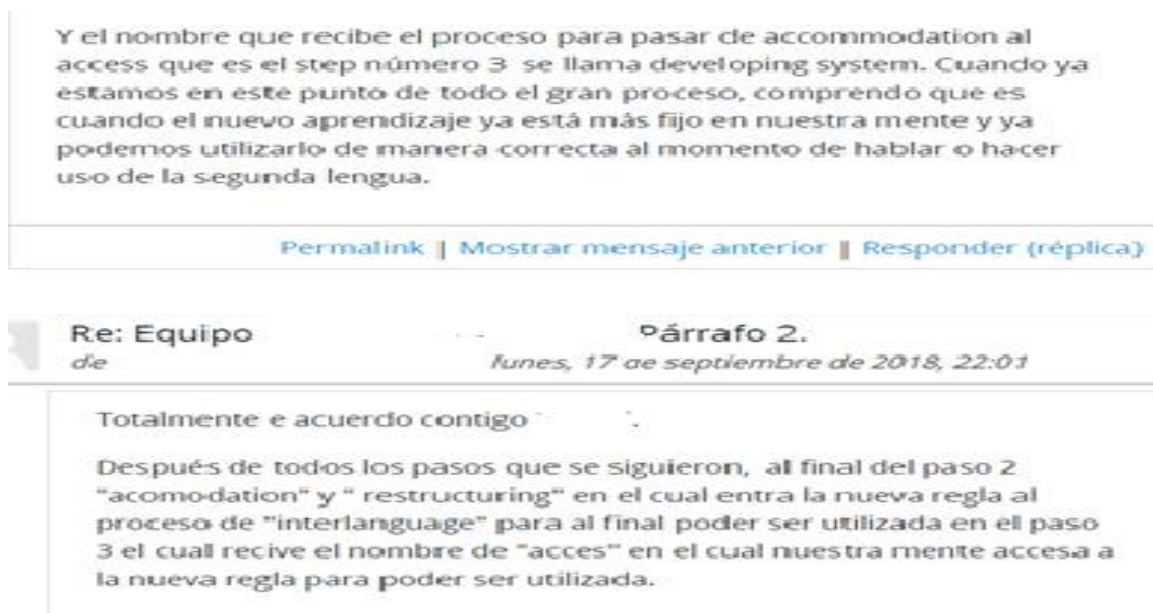


Figura 29. Ejemplo de interacción P2&3F3.2M11&12.

Fuente: Elaboración propia.

Ex.75

Investigadora: Ok. ¿Qué recuerdas sobre el descriptivismo y el prescriptivismo?

P3: El descriptivismo es... am... el comprender por qué las personas hablan del modo, del modo en que lo hacen, y el prescriptivismo es el que trata de imponer las reglas gramaticales basándose en los libros.

Investigadora: Ok. Eh... ¿qué emociones o pensamientos te producen el haber am... escuchado acerca de estas dos posturas?

P3: Pues, principalmente, me produjo, am... una... un sentimiento de revelación.

Investigadora: Mh.

*P3: **Y un poquito de confusión**, también, porque pues, am... no sabía...esten... de estas dos posturas. Y... pues, sí, así como lo estuvimos analizando en el foro, estén... si se llegara a tomar solo una, pues, sería como que, no funcionaría.*

I: Mh.

*P3: **Para que funcione, a mi consideración, deben ser cincuenta y cincuenta de ambas.***

I: Mm.

*P3: El tratar de entender por qué la persona habla del modo en que lo hace. **Pero igual, tratando de eh...enseñarle eh... como está estructurado a nivel gramatical y ya reconocido.***

Esta nueva concepción de P3 en la entrevista 2, imprecisa con respecto al descriptivismo y tendiente al prescriptivismo, contrasta con la de P2 en la misma entrevista. P2 manifiesta un cambio en sus concepciones, de una posición prescriptivista radical a una más descriptivista, fundamentada en un entendimiento más preciso de la naturaleza del descriptivismo según fue presentado por el profesor.

Ex. 76

P2: Como por ejemplo, el-lo descriptivista y prescriptivista, yo antes decía que ser como más em... del lado del prescriptivismo era mejor,

I: Ajá.

P2: que del lado del descriptivismo, pero ahora entiendo que es mejor ser descriptivista.

I: ¿Por qué?

P2: Porque, porque yo antes decía que, bueno, las reglas que tengo en mi cerebro, los que a mí ya me pusieron a lo largo de todo ese trayecto mientras he estudiado, es mejor, y que siempre es mejor, pues, las reglas que ya están establecidas en los libros y siempre hay que seguir esos ¿no? Pero, ahora me doy cuenta que, bueno, lo que yo aprendí es que cuando las personas son así, es como, como se dijo en clase ¿no?, que cuando los maestros son así eh... ellos no tienden a explicar. Eh, por ejemplo, si una persona, si sus lenguajes están equivocados o no, simplemente les dicen que “bueno, eso está mal” y ahí se queda. No, pero no les explican el por qué. Y... tal vez eso es lo que pasaba cuando yo estaba, como en la secundaria o en la preparatoria, y estaba aprendiendo pues, el inglés eh... pues, los maestros nomás me decían que eso estaba mal, pero no me explicaban los motivos. Y tal vez es por eso que-que yo empecé a tener esa creencia de que bueno, está bien así sí lo hacemos ¿no? Pero ahora, ya me di cuenta que no, y... y que si, bueno, yo voy a ser maestra en un futuro pues, es mejor ser del otro lado. Porque así es como las personas comprendemos, y aprendemos más.

P2 fundamenta su cambio en una reflexión crítica sobre su aprendizaje de la observación. Este se caracterizó por ser prescriptivista, y ella admite que pensaba que así

debían ser las cosas (“está bien si así lo hacemos”). Sin embargo, dice que ahora piensa que un abordaje descriptivista es más funcional para la enseñanza-aprendizaje. La profundidad de la reflexión es evidencia de Integración. P2 atribuye este cambio conceptual a las clases presenciales:

Ex.77

Investigadora: ¿Y cuándo te diste cuenta? ¿O cómo te diste cuenta?

P2: ¿De cuál?

Investigadora: De esta cosa ¿no?, de que es mejor de ser-ser descriptivista.

P2: en las clases aquí.

Sin embargo, en el foro 4 (Figura 30), posterior en el tiempo a la entrevista 2 donde vertió las reflexiones presentadas arriba, volvió a una postura prescriptivista ya que no otorgó puntajes parciales. Al hablar sobre el reactivo 6, el cual contiene una respuesta normativa y otra no normativa en la cual falta la –s de la tercera persona, aclara que ella solo otorga 1 punto a la normativa y ninguno a la no normativa (un compañero pensó que sí había otorgado puntaje a la no normativa). Fundamenta esta decisión en su aprendizaje de la observación cuando dice “esos son errores que mis profesores no me dejaban pasar”:

En otras palabras, al comparar la concepción descriptivista presente en la entrevista 2 con la concepción prescriptivista del foro 4, se observa Oscilación hacia su postura anterior.

Una observación con mi calificación a la oración número 6, era solo 1 punto.
Así es que mi calificación final es de : 1.
Y es que la verdad, aunque nos veamos muy estrictos pienso que son esos errores, que mis profesores no me dejaban pasar.

Figura 30. Ejemplo de contribución P2F4M29.

Fuente: Elaboración propia.

Al igual que P2, tanto P3 como P7 fueron enteramente prescriptivistas en su forma de calificar en el Foro 4. Sin embargo, sus concepciones en el foro 5 y en la entrevista 3 fueron divergentes. En la entrevista 3, P7 reportó que él había tenido la intención de otorgar puntajes parciales en el foro 4, es decir, que tenía una postura más descriptivista que la de sus compañeros. Sin embargo, no la externó para no contradecirlos, lo cual manifiesta la concepción encontrada en el espacio estructural que consiste en evitar la Disonancia abierta:

Ex 78

Investigadora: Muy bien. En los últimos foros del ejercicio sobre la evaluación, ¿hubo alguna participación tuya o de otro compañero que te haya hecho sentir que aprendiste?

*P7: Pues, aquí se sentía de que yo, **no contradecía, sino que tenía otros puntos de vista con-con los de ellos.** Porque como es, como que era mucho sobre calificar a la persona, eh... los tiempos gramaticales, o sea, sentía que, que a veces no, eh, tampoco no usaba los tiempos. **Pero no es por decir, que yo sepa más.***

Al usar una doble negación (“tampoco no usaba los tiempos”), P7 parece querer decir que el estudiante hipotético sí usaba los tiempos, lo cual es correcto. Sin embargo, él no quiso plantear este argumento a sus compañeros para no quedar como alguien que sabía más, para no contradecirlos.

En el Foro 5, los tres participantes aludieron a su aprendizaje de la observación para explicar por qué calificaron de la manera que lo hicieron, como ejemplifica esta contribución de P7 (Figura 31, página siguiente) en la que manifiesta Acuerdo con P3, quien había comentado en el mismo sentido:

Es verdad. Nosotros calificamos el examen de este alumno de la manera en la que se nos ha enseñado. Nosotros usamos las instrucciones marcadas en el examen para calificar y también consideramos que al no saber conjugar los verbos en el tiempo correcto su examen estaba completamente erróneo. Tomando todo esto en cuenta y pasando a la pregunta 2 ¿Cómo creen que el alumno tomó su calificación y cómo le va a ayudar en su desarrollo para aprender inglés?

[Permalink](#) | [Mostrar mensaje anterior](#) | [Editar](#) | [Partir](#) | [Borrar](#) | [Responder \(réplica\)](#)

Figura 31. Ejemplo de contribución P7F5M4.

Fuente: Elaboración propia.

Esta participación fue seguida por otra de P3 (Figura 32) en la cual toma distancia de la forma en que calificaron y reconoce que pudo haber afectado la motivación y el aprendizaje del alumno hipotético:

Consideró que el alumno tomó su calificación pensando que hizo mal y que no sabe nada, ya que sólo obtuvo una respuesta correcta, y que se desmotivó al ver el resultado.

Esto podría afectar de manera negativa ya que al estar desmotivado puede que ya no le de ánimos de seguir estudiando el idioma ya que a sentir a inseguro de las respuestas que escriba.

Figura 32. Ejemplo de contribución P3F5M5.

Fuente: Elaboración propia.

De manera similar, P2 (Figura 33, página siguiente) también se mostró crítica de su forma previa de evaluar. Sus argumentos fueron similares a los de P4 en el sentido que debía tomarse en cuenta que este estudiante hipotético era de un nivel pre-intermedio y que no era un estudiante de una licenciatura en lenguas extranjeras, por lo que había sustento para un abordaje más descriptivista al evaluar. También aludió a su experiencia personal, con lo que parece remitirse a sus experiencias con la corrección prescriptivista que la hacían sentir mal.

La conversación parecía entonces encaminarse por un rumbo tendiente al reconocimiento de que la postura prescriptivista adoptada por todos en el foro 4 habría sido dañina para el desarrollo de la interlengua. Es decir, la conversación parecía ser tendiente al descriptivismo.

Para algunos alumnos una calificación define mucho para ellos, es bastante importante. Para otros, una calificación no define mucho y aparte siendo sinceros un examen de inglés pre intermedio o intermedio para alguien que no estudia lenguas y solo es un requisito con pasar con la mínima calificación es perfecto.

Entonces mi punto es que depende mucho de la persona. En lo personal soy una estudiante que una calificación si dice mucho para mi. Y he pasado por alguna situación similar y el maestro también juega un rol importante aquí para el ánimo.

Figura 33. Ejemplo de contribución P2F5M6.

Fuente: Elaboración propia.

Sin embargo, la siguiente contribución de P7 (Figura 34) adoptó un giro prescriptivista nuevamente al declarar que “si el alumno recibe una calificación aprobatoria en un reactivo que estuvo incorrecto este creerá que la respuesta es correcta y seguirá cometiendo el mismo error de siempre”:

Otro punto muy importante que yo considero es que al momento de entregar el examen se le explique al alumno por qué la calificación. Ya que si se está calificando gramática, en este caso, es importante que sepa que está mal, por qué y cómo puede componerlo. Si el alumno recibe una calificación aprobatoria en un reactivo que estuvo incorrecto este creerá que la respuesta es correcta y seguirá cometiendo el mismo error de siempre. Creo que la comunicación con el alumno es muy importante.

Figura 34. Ejemplo de contribución P7F5M7.

Fuente: Elaboración propia.

Ello parece evidenciar un malentendido del propósito de la evaluación autorreferencial propuesta por el profesor para estimular el desarrollo de la interlengua. A partir de este punto, P3 también dio un giro en su postura (Figura 35), que en la contribución anterior se distanciaba tímidamente del prescriptivismo, para acercarse de nuevo hacia una postura prescriptivista:

Ahora bien, consideró que la forma en la que evaluamos al alumno lo ayudará ayudará a saber, si se siguen las sugerencias, cuáles fueron los errores de conjugación que se cometieron y que esto le servira tanto al alumno como al maestro. Al alumno lo sacará de dudas e incrementará su conocimiento y al maestro lo ayudará a tener otra manera de enseñar un tema determinado, en este caso, las conjugaciones.

Figura 35. Ejemplo de contribución P3F5M8.

Fuente: Elaboración propia.

Aquí, P3 justifica la forma en que evaluaron en el foro 4 porque ayudará al alumno a notar sus errores. No es claro lo que quiere decir cuando asevera que también “ayudará al maestro a tener otra manera de enseñar las conjugaciones” puesto que no hubo en ningún momento una propuesta novedosa de enseñanza de su parte.

En la entrevista 3, cuando se le preguntó sobre los foros que lo habían llevado a experimentar aprendizaje, señaló las contribuciones de arriba de P2 y P7 como significativas para reafirmar su postura prescriptivista:

Ex.79

P3: Sí. Eh, aquí fueron las, tanto de los dos-los dos miembros de equipo, P7 y P2.

I: Ajá.

P3: Fueron los dos.

I: Cuéntame más, por favor.

P3: Porque... eh, P7, recuerdo que dio el primer punto de vista acerca de cómo sería basarnos en la realidad [E: Ajá.], al evaluar.

I: Ajá

P3: Y ya P3 estuvo de acuerdo con ese comentario, y pintó un ejemplo.

I: Ajá.

*P3: Y, igual me hizo recordar que, también, bueno, me hizo pensar que eh **algunos maestros de verdad son apegados a las realidades así como hicimos esto, si está mal algo es que está mal, y no se-no se puede evaluar por punto cinco, por punto y tanto.***

I: Ajá.

*P3: Y... **aquí los dos compañeros fueron de gran importancia.***

Por un lado, P3 menciona que P2 estuvo de acuerdo con P7, lo cual es impreciso. P3 simplemente no manifestó acuerdo ni desacuerdo con las aseveraciones previas de P7. Cuando menciona que P2 “pintó un ejemplo” parece referirse a la contribución en la cual P2 aludió a que había pasado por una situación similar. Sin embargo, el propósito de P2 al traer a colación su experiencia de ser evaluada de manera prescriptivista no era respaldar esa forma de evaluar, sino cuestionarla, como lo evidencian sus concepciones en la entrevista 3:

P2 primero hace alusión al foro 4 y toma distancia de la forma en que calificaron

Ex.80

*P2: Entonces, sí se puso como que de manera muy estricta eso. Y... como que eran errores que no se le podían pasar. Y yo comenté que yo pasé por eso también, y que eran errores que no me pasaban, y también pues, digo, si voy a ser maestra en un futuro, pues, creo que, que son cosas que... que no. Eso fue lo primero que nosotros pusimos, ¿no? **Nos pusimos como que muy estrictos.***

E inmediatamente después se refiere al foro 5 y deja claro que su objetivo al evocar su experiencia era respaldar una forma de evaluar más descriptivista que motivase al alumno:

Ex.81

P2: Pero, después cuando se dio un nuevo tema, y se nos explicó que-que si nosotros ¿cómo dijo?, que... nos pusiéramos como en el lugar del alumno, algo así. Y fue cuando nos dimos cuenta de que- de que el aprendizaje que él tiene-que él tenía hasta ese momento pues, tal vez, para él era lo correcto y teníamos que verlo de esa manera, en lugar de como decir de esa manera, y no, y no, y no. Era como que, tal vez, no, no sé si sea la palabra correcta como ¿felicitarlo? por lo, eh lo aprendido que tiene hasta el momento. Era lo que vimos en la última clase.

I: Ajá.

P2: Mm... de que nosotros dijimos... ah, aquí está. Porque yo puse que dependía mucho de las personas y ya, también puse de que para algunos alumnos una calificación pues define mucho ¿no? O sea, es muy importante.

I: Ajá.

P2: Y... pues, para otros no. Es como que “ah, pues, normal” ¿no? Aparte era como un nivel pre-intermedio, como que de las opcionales, entonces como que no importa mucho. Pero, aquí también le puse a un nivel el pre-intermedio e intermedio para alguien que no estudia lenguas, y que solo es un requisito como pasar, con la mínima- con la mínima calificación es lo correcto ¿no? Entonces, mi punto de vista es que depende mucho de la persona, en lo personal soy una estudiante que una calificación sí, sí es mucho para mí. Y me pasó como una situación similar, y el maestro también juega un rol importante aquí para el ánimo. Entonces, era como... como darle los ánimos o los incentivos de que bueno, hasta el momento estás bien, pero tal vez

puedas mejorar un poco y-y, como animarlo, como darle algo que lo motive para seguir aprendiendo.

P2 refiere que esta reflexión vertida en el foro 5 le resultó en una sensación de aprendizaje:

Ex 82

Investigadora: Y eso... ¿en esa participación tu sentiste que aprendiste algo nuevo?

P2: Sí. Porque usé lo que el profesor nos explicó, creo que fue de las últimas clases.

Investigadora: Sí.

P2: Cuando.... nos dijo que... que... es que no recuerdo bien, pero el profesor dijo que se incen-se daba como ciertos incentivos, en lo aprendido hasta el momento.

Entonces, fue cuando ya, me acuerdo, porque por eso lo comentamos así.

Investigadora: Mh.

P2: Pero le digo que primero estábamos como que muy estrictos, como de que “no, reprobado” y mal.

Investigadora: Ok.

P2: Pero después ya cambiamos nuestra perspectiva de las cosas.

Ciertamente, P2 muestra un cambio total de perspectiva, desde una profundamente descriptivista a una prescriptivista basada en su distanciamiento crítico de su aprendizaje de la observación al darse cuenta de sus efectos perniciosos para el aprendizaje. Este cambio comenzó a hacerse evidente desde la entrevista 2, pareció revertirse durante el foro 4, pero se reafirmó en el foro 5 y en la entrevista 3, nuevamente a través de una reflexión crítica sobre su aprendizaje de la observación. Entonces, esta reflexión crítica es un mecanismo más para el cruce del umbral, distinto al de P4 y P10, para quienes un aprendizaje de la

observación descriptivista y la conciencia de las relaciones de poder y factores contextuales fueron los motores que los impulsaron a cruzar el umbral.

P2 asevera que todos en su equipo cambiaron de perspectiva. Como vimos anteriormente, eso no es cierto para P3, quien tanto en el foro 5 como en la última entrevista manifestó una postura fuertemente prescriptivista y apegada a su aprendizaje de la observación. Por todo ello, P3 fue ubicado en la Categoría 3-No Cruce, al finalizar el estudio. En contraste con P3 y más cercano a P2, P7 se ubicó en la Categoría 2-Liminalidad. Aunque su participación en el foro 5 tendió al prescriptivismo, en la entrevista 3 (posterior al foro 5), manifestó Apertura al Cambio.

Ex.83

P7: Estos tipos de conceptos tienen mucho más que dar, creo. O sea, tienen mucho más, no solo lo que vimos, sino que tiene muchísimas cosas más que dar, dónde más aplicarlo, donde más, diferentes tipos de cosas que pues, sí quisiera saber o sea, como, como o sea, qué pasa con esos términos o esas situaciones, no solo lo que hemos visto, sino...

Investigadora: Ok.

P7: ...qué más da este tema. Porque supongo que es más grande.

Investigadora: Sí, así es. Eh, ¿hay algunas cosas que te ocasione conflicto, o con las que no estés de acuerdo?

P7: Al principio, sí. Pero, creo que tienes que cambiar tu mente en esa clase. O sea, como que no decir “ah, lo que digo yo está correcto” sino que ver, o sea, desde los puntos de vista que son del profesor, tus compañeros como que abrir tu mente, para aceptar los demás puntos de vista y decir “no, creo que no estoy correcto en ese

punto” o “estoy correcto pero pues, existen diferentes puntos de vista”. Creo que eso, ampliarlo para aceptar todo.

Con base en los análisis fenomenográficos, procedo a dar respuesta a las preguntas específicas 1 y 2. La pregunta específica 1 inquiriere sobre las formas en que los participantes experimentan la CCC sobre el concepto umbral de interlengua en el discurso en línea. Se vincula con los objetivos específicos 1 (describir las experiencias de los participantes sobre lo que constituye CCC en la interacción verbal y en línea), 2 (describir las experiencias de vinculación entre la CCC en línea y la enseñanza-aprendizaje presencial) y 3 (describir influencias del aprendizaje de la observación y antecedentes de los participantes sobre sus formas de experimentar el aprendizaje del concepto de interlengua).

En términos generales, las experiencias de los participantes sobre la CCC sobre el concepto umbral de interlengua en el discurso en línea reflejan un abanico de variación. En lo que se refiere a la estructura de la experiencia (forma de concebir y abordar el aprendizaje), todos los participantes manifestaron concepciones de la Categoría 2-Expandir el conocimiento de manera autorregulada. Es decir, todos experimentan el ambiente virtual como un espacio para cuestionar su conocimiento, aclarar malentendidos y añadir nuevos conocimientos en la colaboración con sus compañeros y/o con el profesor y el material en línea. Todos hacen alusión al aprendizaje a partir de la lectura de las contribuciones de los otros, en particular de ejemplos, lo cual les permitió incorporar nuevas ideas a su noema perceptual o descartar ideas erróneas. Sin embargo, no reportan una asociación entre esto y el hecho de hacer preguntas y respuestas. Como se verá más abajo, el análisis muestra que sí hicieron preguntas y respuestas, pero en baja proporción.

Continuando con la estructura de la experiencia, 9 participantes manifestaron concepciones de la Categoría 3-Negociar el conocimiento. Estos participantes se caracterizan

por concebir que la expresión y resolución de disonancias en el contexto de la resolución colaborativa de tareas les proporciona la experiencia de aprendizaje. Sin excepción, todos los participantes que se ubican en esta categoría también presentaron concepciones de la Categoría 2- Expandir el conocimiento de manera autorregulada. 5 de ellos también presentaron Concepciones de la Categoría 1. Los 9 participantes de la Categoría 3 reportan que la expresión y resolución de Disonancia les ayudó a identificar concepciones erróneas sobre la interlengua y otros conceptos relacionados, a descubrir sus propias posturas y a tener apertura hacia nuevas ideas, en particular hacia la postura descriptivista. Ello se enlaza con el espacio de resultados referencial.

De los 3 participantes que manifiestan concepciones de la Categoría Referencial 3- Cruce del Umbral, solo 1, P4, manifiesta también concepciones de la Categoría Estructural 3-Negociar el Conocimiento. Es decir, solo en P4 se advierte una conexión entre la negociación del conocimiento y el cruce del umbral. Empero, como lo mostró el análisis de sus concepciones y participaciones, no se trata de que sus concepciones se hayan modificado a partir de las ideas de sus compañeros. En lugar de eso, su cambio parece haber sido auto-generado a partir de la recuperación en su noema perceptual, disparada por la tarea del foro 4, de su aprendizaje de la observación favorable, de aprendizajes de la unidad relativos a las relaciones de poder y de aprendizajes de sus cursos previos de lingüística. P4 manifiesta que el hecho de realizar la tarea de evaluación y tener que escribir su opinión le hicieron recuperar estas concepciones para entonces manifestar su desacuerdo con la forma prescriptivista de evaluar adoptada por él mismo y por su grupo. Sin embargo, no tuvo eco. Las otras participantes que cruzaron el umbral, P2 y P10, manifiestan ambas la Categoría Estructural 2 y P2 también manifiesta la 1. En el caso de P10, el motor que parece impulsar su cruce del umbral es el mismo que el de P4: un aprendizaje de la observación favorable a ello. En el

caso de P2, el motor que la impulsa es su propia reflexión crítica sobre su aprendizaje de la observación, la cual manifestó en el foro 5 pero fue generada no en la colaboración en línea sino escuchando al profesor en la clase presencial.

En cuanto a los participantes que se ubicaron en la Categoría Referencial 2-Liminalidad, es notable la asociación con la Categoría Estructural 3-Negociar el Conocimiento, ya que todos ellos menos P12 la presentan. En todos los casos, lo que estos participantes reportan es que la interacción con algún otro compañero los impulsó a revisar sus concepciones de interlengua o algún otro concepto y/o considerar que la postura descriptivista podría resultar por lo menos aceptable en algunas circunstancias. Ello resulta alentador y consonante con los postulados del MAI en el sentido de que la expresión y negociación de disonancias constituye una etapa más avanzada de CCC. Sin embargo, en ningún caso se observa que la concepción de Negociación del Conocimiento haya conducido al cambio cualitativo de postura que constituye el Cruce del Umbral.

Uno de los elementos cubiertos por la pregunta uno tiene que ver con el objetivo 5 en términos de observar influencias del aprendizaje de la observación y de los antecedentes de bilingüismo de los participantes sobre su experiencia. En cuanto al aprendizaje de la observación, ya se señaló arriba que un aprendizaje de la observación favorable, centrado en la comunicación, o bien, una reflexión crítica sobre el aprendizaje no favorable caracterizaron a los participantes que cruzaron el umbral. En cuanto a los antecedentes de bilingüismo, ninguno de los participantes que cruzaron el umbral los posee, pero sí los poseen P13 y P14, quienes se ubicaron en la Categoría Estructural 2-Liminalidad, y también P3 y P5, quienes no cruzaron el umbral.

P3 es bilingüe en maya y español. P5 es bilingüe en español beliceño e inglés beliceño. Ambos manifestaron actitudes de tolerancia hacia los errores orales en ambas

lenguas, lo cual no debe confundirse con una postura científica descriptivista. En el caso de P5, desde el principio manifestó una postura prescriptivista hacia el error escrito, lo cual es resultado de su aprendizaje de la observación. Estas actitudes se mantuvieron hasta el final, por lo que no cruzó el umbral. En el caso de P3, sus actitudes inicialmente tolerantes fueron cambiando hacia el prescriptivismo como resultado de varios factores. Uno de ellos fue un malentendido del descriptivismo. Otro fue la influencia del aprendizaje de la observación tradicional, mismo que se vio reforzado por la lectura de las posturas prescriptivistas de P2 y P7 en el foro 4 y de P7 en el foro 5. Es destacable que P3 alude a una contribución de P2 en el foro 5 sobre su experiencia personal como un factor que reforzó su postura prescriptivista, pero el análisis de los datos de P2 indica que en realidad esa contribución tenía la intención contraria, distanciarse del prescriptivismo y abogar por una postura descriptivista al calificar. Es decir, P3 ejemplifica que, en ocasiones, la colaboración con otros puede conducir a la formación de concepciones erróneas y contrarias a la intención pedagógica del docente. Estos dos casos ilustran que la tolerancia al habla no normativa que caracteriza a algunos hablantes bilingües no necesariamente facilita el cruce del umbral hacia una postura descriptivista asociada al aprendizaje profundo del concepto de interlengua.

Finalmente, destaco algunos elementos conceptuales sobre la interlengua. En primer lugar, muchos participantes manifestaron que es un concepto difícil que les ocasiona confusión, lo cual corresponde con las características de los conceptos umbral (Meyer y Land, 2003, 2005). En segundo lugar, el poder definir este concepto de manera adecuada y compleja constituye una condición necesaria pero no suficiente para el cruce del umbral. El elemento adicional necesario para el cruce es la presencia en el noema perceptual de concepciones de la naturaleza semántico-comunicativa de la interlengua, de las relaciones

asimétricas de poder inherentes en el prescriptivismo y de cómo éstas afectan la motivación para el aprendizaje de inglés.

La pregunta específica 2 inquiriere acerca de la relación que los participantes perciben entre el ambiente en línea con la enseñanza presencial para generar aprendizaje. En general, los participantes indican que el ambiente virtual se relaciona con la clase presencial de dos maneras. Por un lado, el ambiente virtual es un espacio para memorizar y aplicar lo aprendido en la clase presencial. Por otro, el ambiente virtual es un espacio de autorregulación que les permite descubrir y expresar sus dudas y concepciones erróneas para posteriormente resolverlas en la clase presencial. Ello es consistente con mi observación, plasmada en mis notas de campo, de que este grupo se caracterizó por no participar oralmente durante la clase presencial ni siquiera cuando el profesor les hacía preguntas directas. En otras palabras, su ausencia de participación en la clase presencial no fue conducente al ejercicio de su autorregulación, pero la colaboración en el ambiente virtual sí lo fue y permitió que ellos mismos y el profesor retomasen, en la clase presencial, las dudas y concepciones erróneas generadas en el ambiente virtual. Destaca que las ayudas visuales (dibujos y diagramas) plasmadas en el pizarrón por el profesor durante la clase presencial se conciben como de gran utilidad para resolver las interrogantes surgidas durante la colaboración virtual. Entonces, cabe plantearse la posibilidad de que tales ayudas visuales se integren de manera efectiva al ambiente virtual, es decir, que se presenten y almacenen en formato digital. La siguiente sección presenta los resultados de los análisis con el Modelo de Análisis de la Interacción y la Teoría de Códigos de Legitimación y da respuesta a las preguntas 3 y 4.

5.2. Análisis de los Foros

5.2.1. Análisis de las etapas del Modelo de Análisis de la Interacción en todos los foros.

En esta sección se presentan y discuten los resultados del análisis de las contribuciones de los participantes durante los foros de discusión utilizando el modelo MAI (Gunawardena, et al., 1997). La presente sección atiende la pregunta específica 3 (¿cómo se corresponde, o no, las experiencias percibidas de los participantes con los principios del modelo MAI sobre la naturaleza de la construcción colaborativa?); y los objetivos específicos 3 (Contrastar sistemáticamente las experiencias de los participantes con las etapas del modelo MAI) y 4 (Identificar correlatos discursivos en los foros de discusión, tanto de las experiencias de CCC de los participantes en relación con tales foros, como de las etapas del modelo MAI, utilizando para ellos herramientas de análisis del discurso de la TCL). Esta sección se divide en tres apartados: En el primero se presenta la distribución de las 5 etapas del MAI en todos los foros de discusión. En el segundo apartado se presenta la distribución de los indicadores de cada etapa, de nuevo de todos los foros en general. Es importante puntualizar que el término “indicadores” del modelo MAI se refiere a las subcategorías dentro de cada etapa. En el tercer apartado se presenta la distribución de las etapas en cada foro de discusión.

5.2.1.1. Distribución de etapas del modelo MAI en foros de discusión en línea.

La tabla 12 presenta la distribución de las etapas del modelo MAI en los 5 foros de discusión asignados durante la unidad de la Interlengua. La primera fila nos indica la etapa del modelo MAI. La segunda fila, muestra el número total de segmentos codificados con cada una de las etapas. Finalmente, la tercera fila muestra el porcentaje que representa esa

etapa en el total de los foros. Por otro lado, cada columna muestra las 5 etapas del MAI. Es por ello que la Tabla 12 resulta adecuada para presentar estas etapas.

Tabla 12. Distribución de etapas del modelo MAI en los 5 foros de discusión en línea. Fuente: Elaboración propia.

MAI	Etapa 1	Etapa 2	Etapa 3	Etapa 4	Etapa 5
Segmentos codificados	1711	112	48	23	105
Porcentaje	85.6%	5.6%	2.4%	1.2%	5.2%

Como se puede observar, la etapa 1, comparar y compartir, es la que presenta un mayor número de contribuciones, de un total de 1999 segmentos codificados utilizando las etapas del modelo MAI, 1711 segmentos fueron codificados con alguno de los indicadores pertenecientes a esta etapa, lo que representa el 85.6% del total de segmentos codificados. A este le siguen el 5.6%, 112 segmentos codificados con indicadores de la etapa 2 y el 5.2%, 105 segmentos codificados con indicadores de la etapa 5. Las etapas 3 y 4 ocupan una proporción muy pequeña de las contribuciones. La figura 36 presenta los porcentajes de frecuencias de códigos del modelo MAI de manera gráfica,

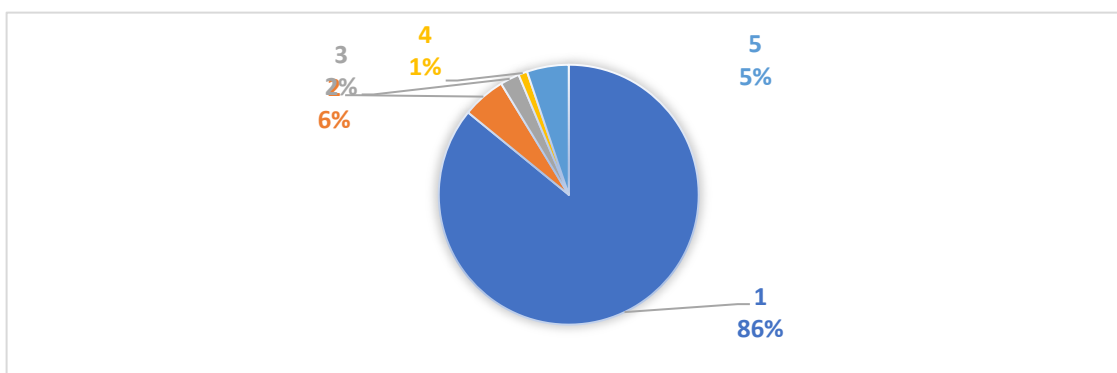


Figura 36. Porcentaje de frecuencia de códigos del MAI en los 5 foros de discusión en línea.

Fuente: Elaboración propia.

5.2.1.2. Distribución de indicadores de etapas del modelo MAI en foros de discusión en línea.

A continuación, la tabla 13 presenta la distribución de los indicadores de cada etapa del modelo MAI al interior de los foros de discusión en línea que se llevaron a cabo durante la unidad de la interlengua. La información se organiza de la siguiente manera: primero se presenta una tabla que contiene la proporción de cada indicador en los 5 foros de discusión, después se presenta una figura que contiene la misma información de manera gráfica y después se presentan segmentos de la codificación que se llevó a cabo con el programa MAXQDA 2018 con la finalidad de ejemplificar lo anterior.

Tabla 13. Distribución de indicadores de la etapa 1 del MAI: Comparar y compartir.
Fuente: Elaboración propia.

Indicadores Etapa 1	Observación u opinión	Acuerdo	Corroborar ejemplos	Plantear y responder preguntas	Definición, identificación de problema
Segmentos codificados	1061	330	64	193	63
Porcentaje	62%	19.3%	3.8%	11.2%	3.7%

La tabla 13 muestra la distribución de los indicadores dentro de la etapa 1 del modelo MAI, comparar y compartir, en los foros en línea pertenecientes a la unidad de la interlengua. En la primera línea se especifican cada uno de los indicadores de esta etapa. En la siguiente línea, el número de segmentos codificados utilizando cada uno de los indicadores, y en la última línea, el porcentaje de cada uno de estos indicadores en los foros.

De los 1711 segmentos codificados con la etapa 1 del modelo MAI, 1061 se codificaron con el indicador de “observación u opinión”, lo que representa el 62% de los segmentos codificados con este indicador. Es llamativo observar que hay muy poco cuestionamiento de los ejemplos compartidos por los participantes, 3.8%; y lo mismo se presenta en la identificación y definición de problemas en las contribuciones compartidas en los foros, 3.7%.

La figura 37 presenta de manera gráfica la información antes mencionada. En la siguiente figura 38 se muestra un segmento de la contribución del participante 6 en el foro 2 donde podemos observar que desde las etapas del MAI casi toda su contribución muestra el indicador de observación u opinión.

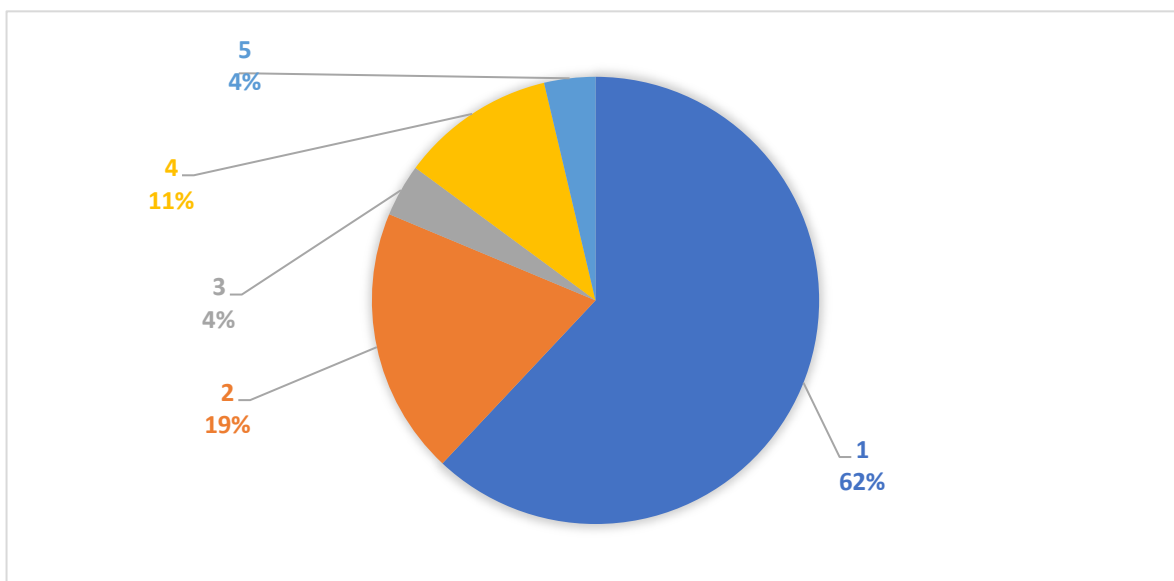


Figura 37. Indicadores de etapa 1: Comparar y compartir en los 5 foros.

Fuente: Elaboración propia.

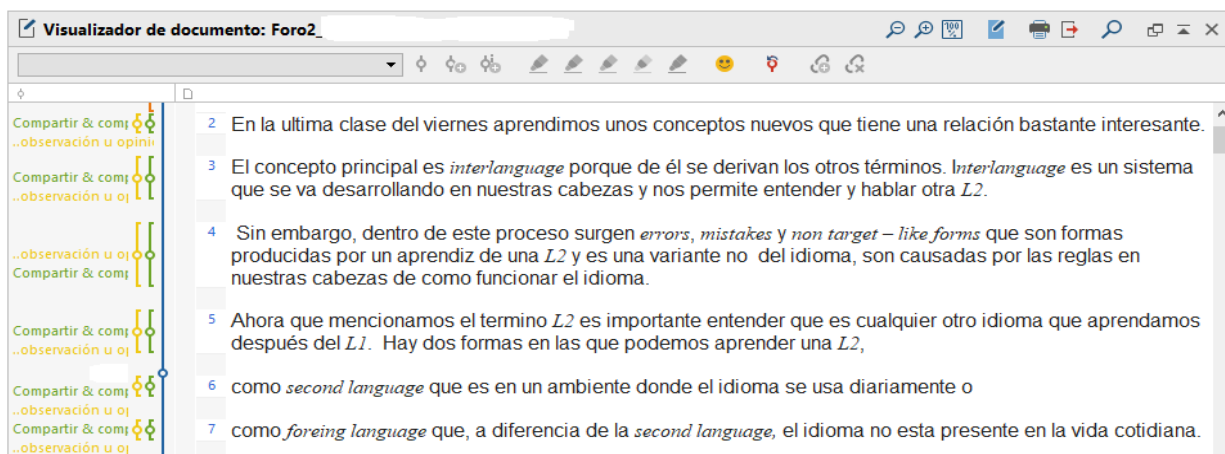


Figura 38. Ejemplos de codificación con indicadores de etapa 1 del MAI en MAXQDA, P6F2M1.

Fuente: Elaboración propia.

Lo mismo sucede en esta contribución de la participante 2 (Figura 39) en el mismo foro.

En la tabla 14 se presenta la etapa 2 del modelo MAI, Disonancia. De los 112 segmentos codificados con esta etapa, 72 (64.2%) segmentos fueron codificados con el indi-

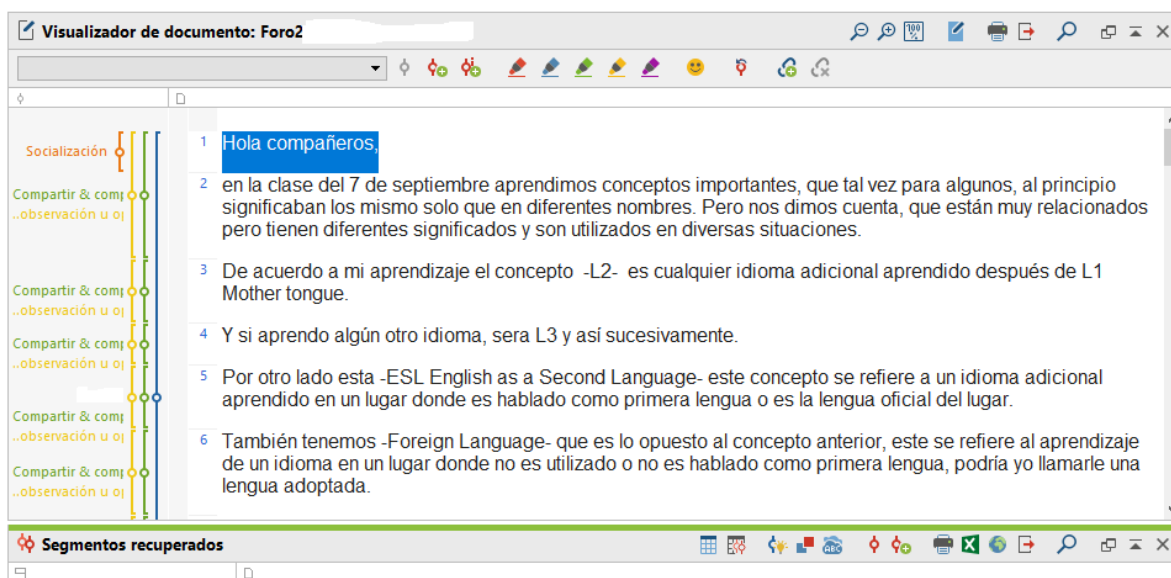


Figura 39. Ejemplo de codificación con indicadores de etapa 1 del MAI, P2F2M1.

Fuente: Elaboración propia.

cador de argumentación de postura del participante, esta argumentación se expresó en forma de experiencias personales, referencia a la literatura o datos recolectados de manera formal. Es interesante observar que, aunque hay evidencia de disonancia o desacuerdo en los foros ésta no se enuncia de manera declarativa abiertamente, solo 32 segmentos de los 112, menos del 30%, fueron codificados con el indicador de identificación y declaración de desacuerdo.

Tabla 14. Identificación de indicadores de la etapa 2 del MAI: Disonancia en los 5 foros.
Fuente: Elaboración propia.

Indicadores Etapa 2	Identificación y declaración de desacuerdo	Plantear y responder preguntas	Argumentación de postura
Segmentos codificados	32	8	72
Porcentaje	28.6	7.1	64.3

La figura 40 muestra esta información de manera más visual

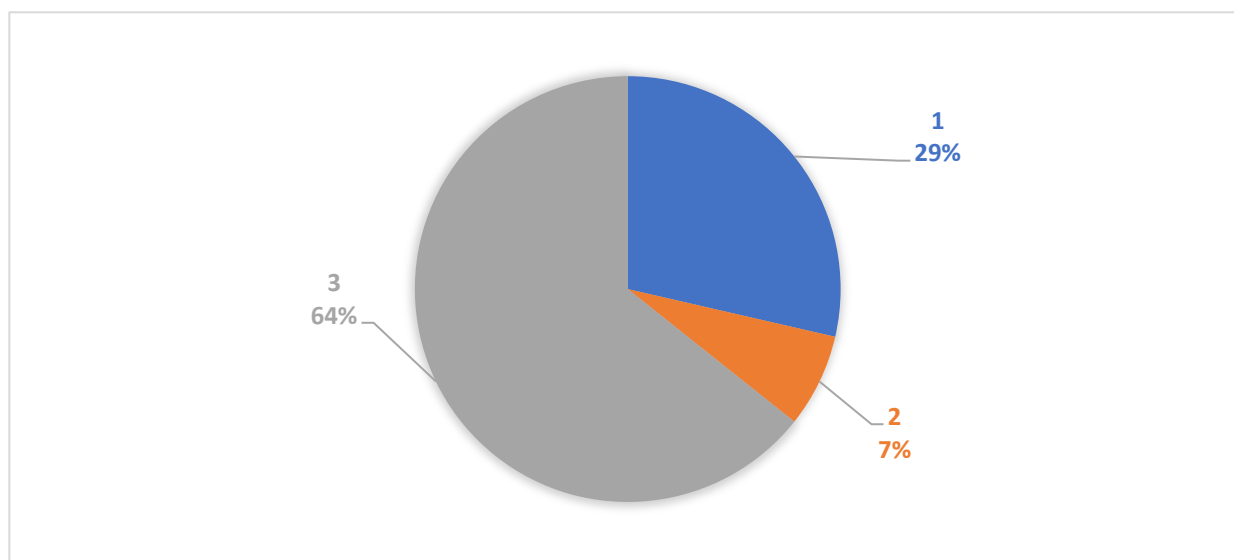


Figura 40. Indicadores de etapa2: Disonancia en los 5 foros de discusión.

Fuente: Elaboración propia.

En los siguientes ejemplos podemos observar que los desacuerdos no se dirigen explícitamente a una persona o como respuesta a una contribución específica, se expresan de manera general y muchas veces de manera implícita. Es decir, sin marcadores discursivos como: “no estoy de acuerdo” o “sin embargo”.

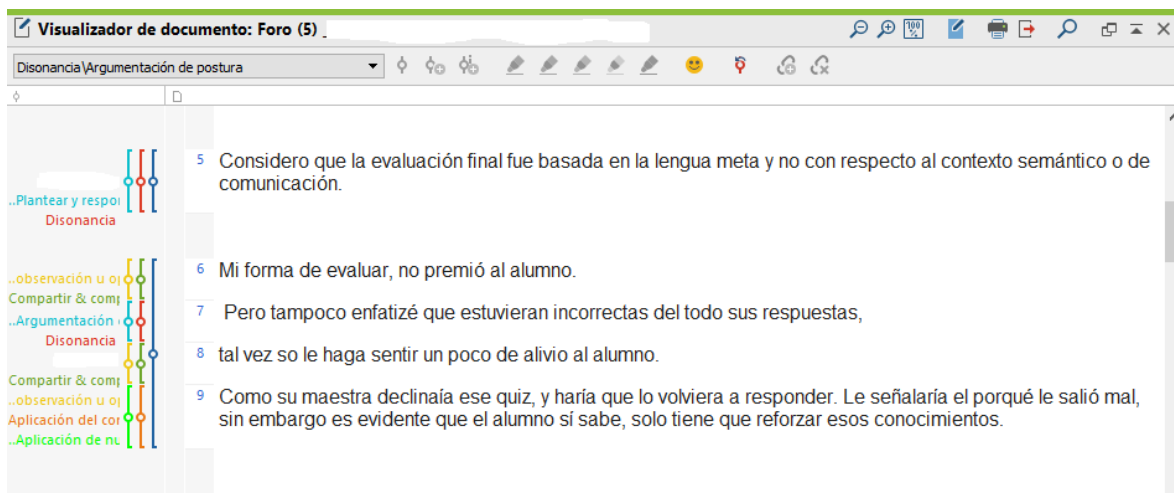


Figura 41. Ejemplos de codificación con indicadores de la etapa 2 del MAI en MAXQDA.

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 15 se presenta la proporción de segmentos codificados con indicadores pertenecientes a la etapa 3 del modelo MAI, negociación y co-construcción. En la primera fila se incluyen los indicadores de la etapa 3; después, se especifican el número de segmentos codificados con dichos indicadores y finalmente el porcentaje de cada uno de ellos.

Tabla 15. Distribución de indicadores de la etapa 3: Negociación y co-construcción en los 5 foros. Fuente: Elaboración propia.

Indicadores Etapa 3	Negociación y aclaración de términos	Negociación del peso otorgado a argumentos	Identificación de área de acuerdo o traslape	Propuesta y negociación de nuevos acuerdos	Propuesta de integración de metáforas y analogías
Segmentos codificados	10	0	11	27	0
Porcentaje	20.8	0	23	56.2	0

De los 1999 segmentos codificados, solamente 48 (2.4%) fueron codificados con esta etapa. El indicador más visible en esta etapa es el de propuestas y negociación de nuevos enunciados que expresen acuerdos que impliquen concesiones y co-construcción, 27 (56.2%). Un elemento de importancia es que no existe evidencia de discusión o negociación de la relevancia que se le otorga a los argumentos presentados en los foros Tampoco hay evidencia del uso de metáforas o analogías en la interacción para la integración de nuevos acuerdos.

En la figura 42 podemos observar claramente la inexistencia de estos dos indicadores en los foros de discusión. Por otro lado, en la figura 43 podemos ver un segmento de interactividad del foro 3 en que la participante 1 expresa un acuerdo con lo manifestado por su compañera, pero además propone nuevos enunciados para una mejor comprensión del tema discutido.

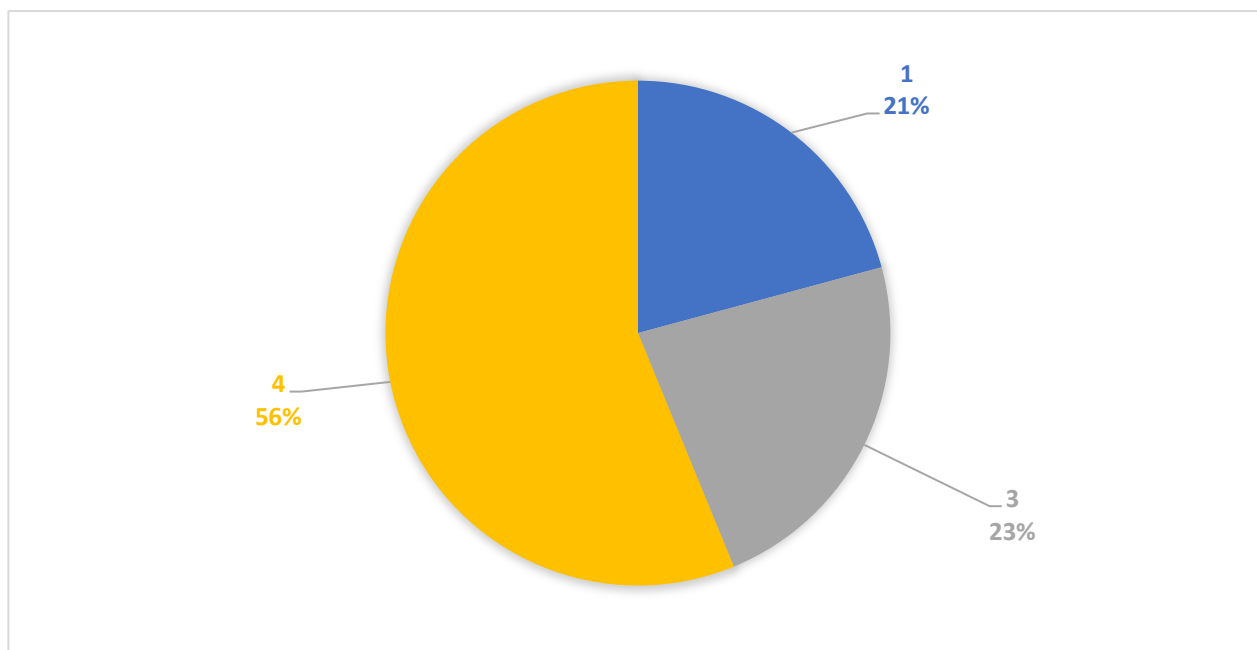


Figura 42. Indicadores de etapa 3: Negociación y co-construcción en los 5 foros de discusión.

Fuente: Elaboración propia.

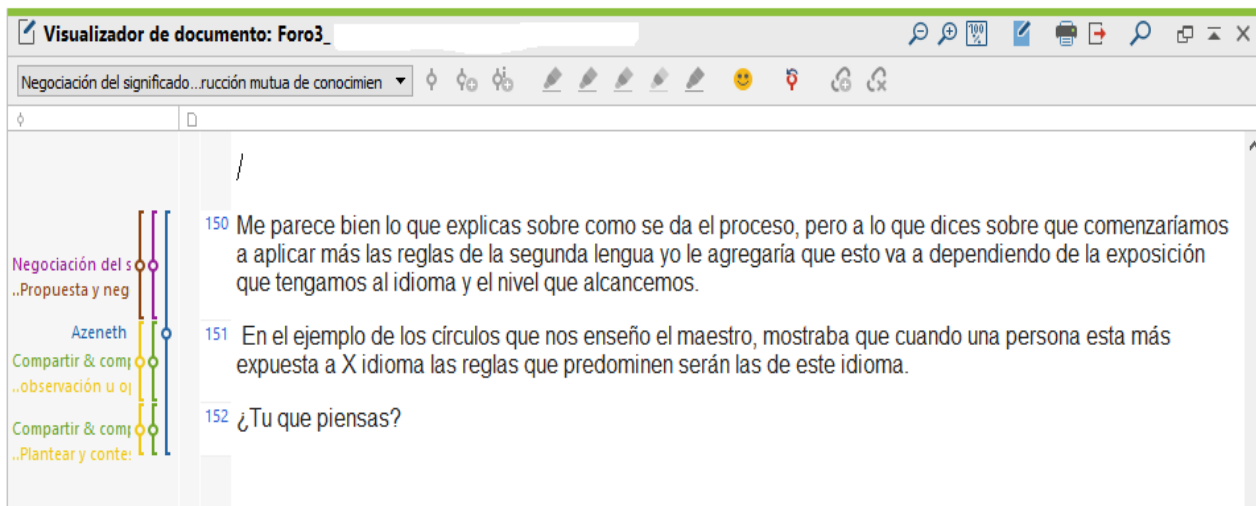


Figura 43. Ejemplos de codificación con indicadores de la etapa 3 del MAI en MAXQDA.

Fuente: Elaboración propia.

Sobre la etapa 4: Evaluación de construcciones tentativas, la tabla 16 presenta el número de segmentos codificados con los indicadores pertenecientes a esta etapa y los porcentajes de los mismos.

Tabla 16. Distribución de indicadores de la etapa 4 del MAI: Evaluación de construcciones tentativas en los 5 foros de discusión. Fuente: Elaboración propia.

Indicadores Etapa 4	Contrastar síntesis propuestas contra aculturación	Contrastar nuevas ideas contra esquemas cognitivos	Contrastar nuevas ideas contra experiencias personales	Contrastar nuevas ideas con datos recolectados formalmente	Contrastar nuevas ideas con información opuesta en la literatura
Segmentos codificados	16	2	2	2	1
Porcentaje	69.6	8.7	8.7	8.7	4.3

El mayor número de segmentos codificados con esta etapa cayeron en el indicador de: Contrastar síntesis propuestas que van a contracorriente de ideas pre-concebidas recibidas durante la aculturación, 16 (69.9%) de los 23 segmentos fueron codificados con este etapa.

La figura 44 muestra la distribución de los indicadores de esta etapa.

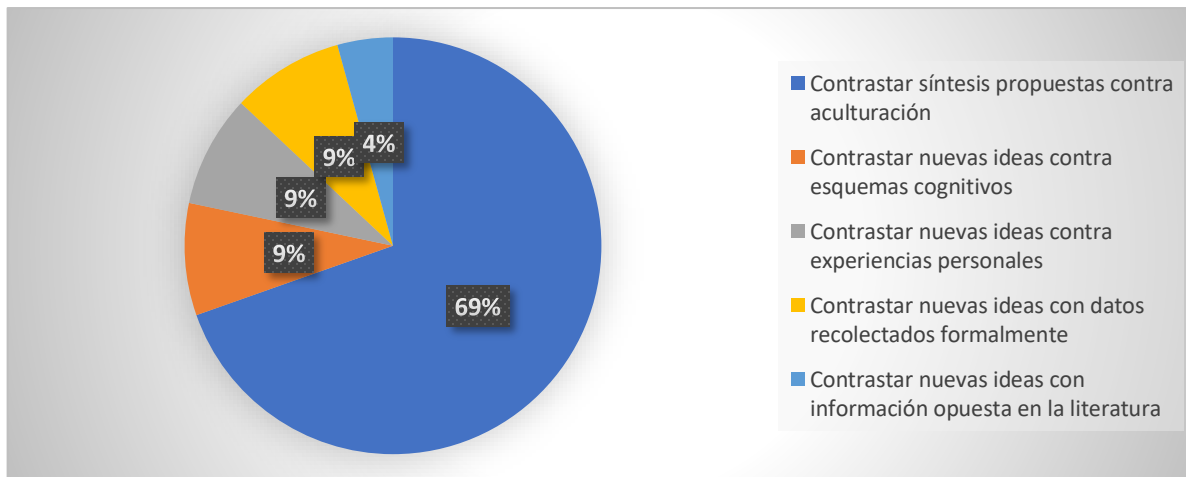


Figura 44. Indicadores de etapa 4: Evaluación de construcciones tentativas en todos los foros de discusión.

Fuente: Elaboración propia.

En la figura 45 podemos ver un ejemplo de la participante 12 en el foro 5. En este foro ella presenta la evaluación de una síntesis propuesta en la interacción, esta evaluación se basa en las ideas de la participante concebidas durante la aculturación.

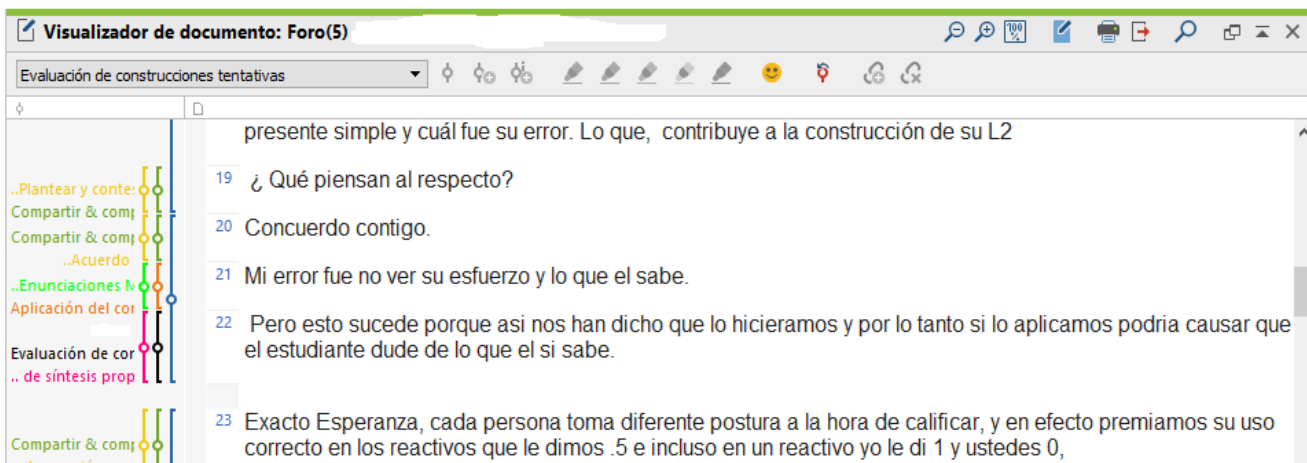


Figura 45. Ejemplos de codificación con indicadores de la etapa 4 del MAI en MAXQDA.

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 17 se presentan, en la primera fila, los indicadores pertenecientes a la etapa 5 del modelo MAI: Enunciación y aplicación de nuevo conocimiento. La siguiente fila contiene el número de segmentos codificados con los indicadores de dicha etapa y finalmente el porcentaje de segmentos codificados en los foros de discusión.

En torno a los indicadores de la etapa 5 presentes en los foros de discusión, el más visible es el indicador de resumen de acuerdos, 93 (88.5%) segmentos fueron codificados con este indicador. La figura 46 retroalimenta esta información.

Tabla 17. Distribución de indicadores de la etapa 5 del MAI: Enunciación y aplicación de nuevo conocimiento en los 5 foros de discusión. Fuente: Elaboración propia.

Indicadores Etapa 5	Resumen de acuerdos	Aplicación de nuevo conocimiento	Enunciaci metacognitivas
Segmentos codificados	93	5	7
Porcentaje	88.5	4.8	6.7

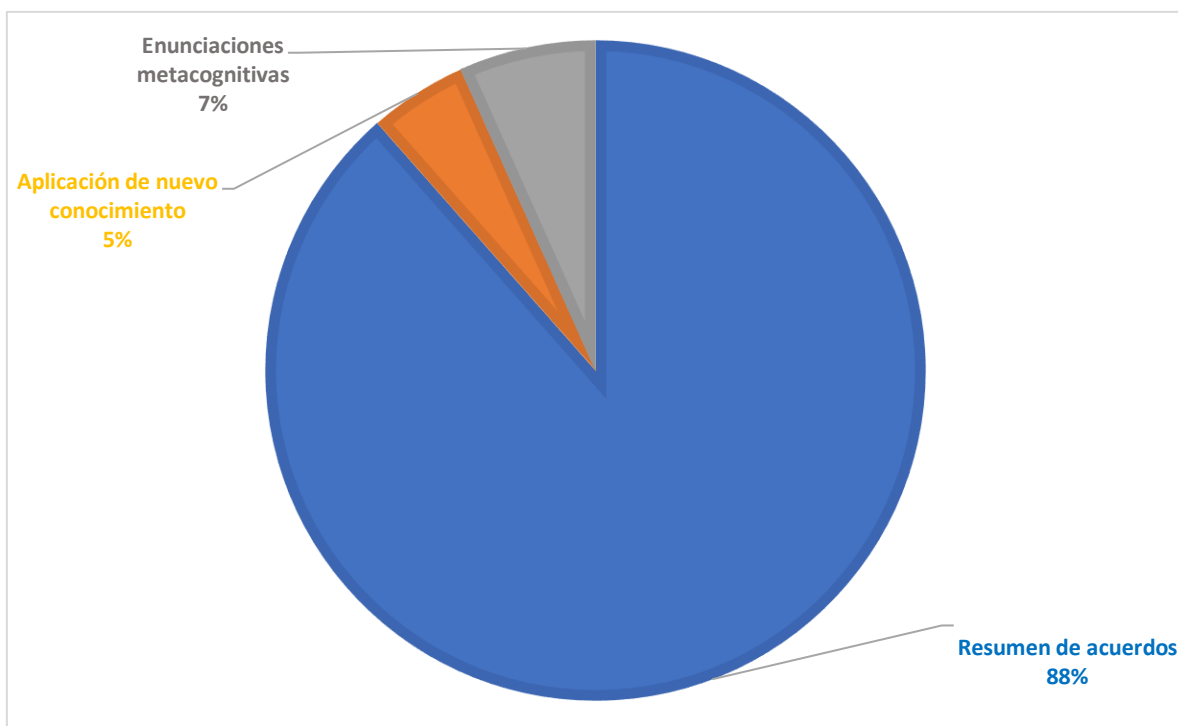


Figura 46. Indicadores de la etapa 5: Enunciación y aplicación de nuevo conocimiento.
Fuente: Elaboración propia.

En el siguiente ejemplo (Figura 47) las participantes 12, 13 y 14 expresan enunciados metacognitivos sobre los temas discutidos en el foro 5.

Visualizador de documento: Foro(5)

Aplicación del conocimiento nuevo construido

4 Respecto a la primera pregunta yo creo que lo calificamos de una manera prescriptivista porque así es como nos han enseñado que debemos de hacerlo.

5 De hecho sí, creo que desde siempre nos han enseñado a ser estudiantes prescriptivistas para cometer los mínimos errores y así tener en cuenta más la gramática del inglés.

6 Es por tal motivo que como maestros calificamos al estudiante de la misma manera.

7 Hola, Coral |

8 Estoy de acuerdo contigo.

9 El primer reactivo lo evaluamos desde un punto prescriptivista. Nuestra forma de evaluar definitivamente no premia al estudiante, ya que le sacamos cero.

10 Considero que esto no ayuda al estudiante a avanzar en el desarrollo de su interlingua.

11 Por otro lado, está que como maestras podríamos hablar con él y darle una explicación de por qué se le puso cero en este reactivo y de cierta forma realizar una especie de retroalimentación con él. Para que él vea

Figura 47. Ejemplos de codificación con indicadores de la etapa 5 del MAI en MAXQDA.

Fuente: Elaboración propia.

5.2.1.3. Distribución de etapas del modelo MAI en cada foro de discusión en línea

En el siguiente apartado se presenta la distribución de cada una de las etapas del modelo MAI por foro de discusión.

Las tablas 18 a 22 en la página siguiente presentan la distribución de las diferentes etapas del MAI en cada foro de discusión. En la primera columna se enuncian las 5 etapas del modelo; en la columna siguiente, el número de segmentos que fueron codificados con cada una de las etapas, y finalmente el porcentaje de cada etapa por foro de discusión.

La tabla 18 presenta las etapas del foro 1, la tabla 19 las del foro 2, la tabla 20 las del foro 3, la tabla 21 las del foro 4 y la tabla 22 las del foro 5.

Tabla 18. Distribución de etapas del modelo MAI en foro 1. Fuente: Elaboración propia.

Etapas del MAI	Número de códigos	Porcentaje
Etapa 1	117	90.7
Etapa 2	5	3.9
Etapa 3	1	0.8
Etapa 4	1	0.8
Etapa 5	5	3.8

Tabla 19. Distribuciones de etapas del modelo MAI en foro 2. Fuente: Elaboración propia.

Etapas del MAI	Número de códigos	Porcentaje
Etapa 1	288	85.2
Etapa 2	6	1.8
Etapa 3	14	4.1
Etapa 4	0	0
Etapa 5	30	8.9

Tabla 20. Distribución de etapas del modelo MAI en foro 3. Fuente: Elaboración propia.

Etapas del MAI	Número de códigos	Porcentaje
Etapa 1	666	88
Etapa 2	14	1.9
Etapa 3	17	2.2
Etapa 4	6	0.8
Etapa 5	54	7.1

Tabla 21. Distribución de etapas del modelo MAI en foro 4. Fuente: Elaboración propia.

Etapas del MAI	Número de códigos	Porcentaje
Etapa 1	550	92.2
Etapa 2	29	4.8
Etapa 3	11	1.8
Etapa 4	6	1
Etapa 5	1	0.2

Tabla 22. Distribución de etapas del modelo MAI en foro 5. Fuente: Elaboración propia.

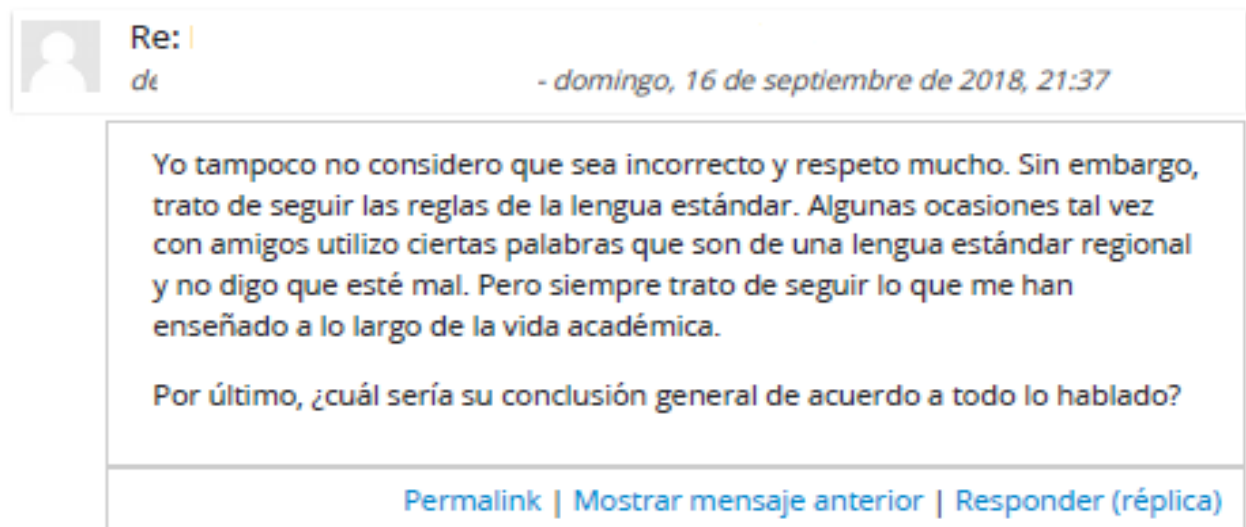
Etapas del MAI	Número de códigos	Porcentaje
Etapa 1	90	50.6
Etapa 2	58	32.6
Etapa 3	5	2.8
Etapa 4	10	5.6
Etapa 5	15	8.4

Como se puede observar, la etapa 1, comparar y compartir, es la etapa con mayor proporción en los foros de discusión. Dada la naturaleza argumentativa de los foros 4 y 5, existe una mayor presencia en ellos de la etapa 2, disonancia. En consecuencia, la diferencia de segmentos codificados con las etapas 1 y 2 disminuye de manera considerable, especialmente en el foro 5. Asimismo, en este foro la presencia de las etapas 4 y 5 es más visible en comparación con los foros 1 y 4. Lo mismo sucede en el foro 3, donde se encuentra el mayor número de segmentos codificados con la etapa 5, esto se podría explicar por el hecho de que en este foro los participantes generaron dos párrafos diferentes en los que se integraron conceptos relacionados al concepto umbral de interlengua; además de obtener retroalimentación por parte de sus compañeros en relación con sus párrafos.

5.2.2. Análisis de contribuciones seleccionadas por los participantes como significativas para su aprendizaje combinando el Modelo de Análisis de la Interacción con las ondas semánticas de la Teoría de Códigos de Legitimación.

En esta sección se presentan los análisis de aquellas contribuciones que, durante las entrevistas, los participantes seleccionaron como significativas porque les habían proporcionado la experiencia de haber aprendido. El total de contribuciones así seleccionadas y analizadas fue de 20. El análisis indica que, de ellas, 17 mostraron un 100% de sus segmentos de interactividad en la Etapa 1 del MAI, Compartir y Comparar. 1 mostró una mayor presencia de la Etapa 2, Disonancia (P4F4M20). 2 más mostraron una fuerte presencia de la Etapa 2, Disonancia, sin llegar ésta a ser predominante y la que sí predominó en ellas fue la Etapa 1, Compartir y Comparar (P2F3.1M9 y P12F2M2). A efectos de no abrumar al lector, se presentan únicamente 2 análisis, uno corresponde a las contribuciones ya nombradas donde hay Disonancia y otro representa a las restantes 17 contribuciones, donde el 100% de los segmentos se ubican en Compartir y Comparar.

A continuación, se presenta el análisis de la contribución P2F3.1M9, es decir, mensaje número 9 en el foro 3.1 (el foro 3 tuvo 3 hilos de discusión distintos), correspondiente a la Participante 2. Primero se presenta la captura de pantalla del foro tal cual aparece en Moodle. Posteriormente se presenta la onda semántica correspondiente en la figura 49. Luego se presenta la tabla 23 con las etapas del MAI identificadas de acuerdo a los segmentos de interactividad presentes en el foro y un breve análisis.



Re: |
de - domingo, 16 de septiembre de 2018, 21:37

Yo tampoco no considero que sea incorrecto y respeto mucho. Sin embargo, trato de seguir las reglas de la lengua estándar. Algunas ocasiones tal vez con amigos utilizo ciertas palabras que son de una lengua estándar regional y no digo que esté mal. Pero siempre trato de seguir lo que me han enseñado a lo largo de la vida académica.

Por último, ¿cuál sería su conclusión general de acuerdo a todo lo hablado?

[Permalink](#) | [Mostrar mensaje anterior](#) | [Responder \(réplica\)](#)

Figura 48. Contribución P2F3.1M9.

Fuente: Elaboración propia.

GRAVEDAD Y DENSIDAD SEMÁNTICA. P2F3.1M9 |

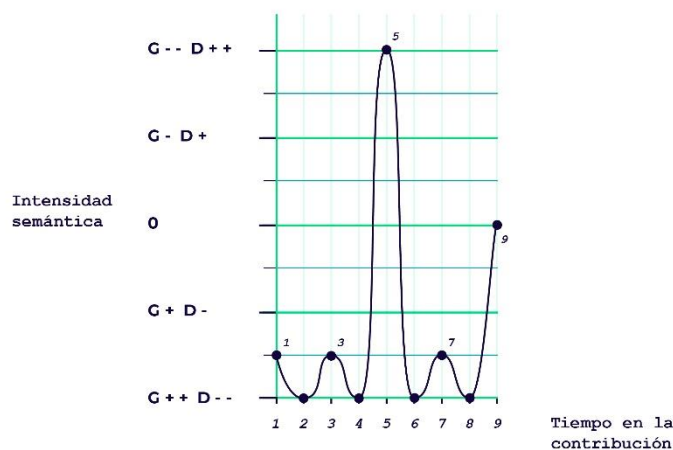


Figura 49. Onda semántica para la contribución P2F3.1M9.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 23. Etapas del MAI en la contribución P2F3.1M9. Fuente: Elaboración propia.

Código de identificación de contribuciones	Número de Segmentos de Interactividad en la contribución	Etapas del MAI presentes en la contribución	Porcentaje de distribución de etapas del MAI en contribución
P2F3.1M9	5 segmentos de interactividad	<p>Etapas del MAI presentes en la contribución:</p> <p>Etapas del MAI presentes en la contribución:</p> <ul style="list-style-type: none"> Observación u opinión [1] Acuerdo [1] Plantear y contestar preguntas para clarificar detalles [1] 	60%
		<p>Etapas del MAI presentes en la contribución:</p> <ul style="list-style-type: none"> Argumentación de Postura [2] 	40%

Como lo indican las Figuras líneas arriba, la contribución P2F3.1MP9 presenta mayormente la Etapa 1 del MAI, aunque contiene dos segmentos de Argumentación de postura (“sin embargo, trato de seguir las reglas” y “pero siempre trato de seguir lo que me han enseñado”). El análisis con las ondas semánticas muestra que la mayoría de las cláusulas tienen poca densidad y mucha gravedad semánticas, es decir, corresponden al código prosaico. Sin embargo, dos cláusulas tienen menos gravedad y más densidad, correspondiendo al código rizomático. Es decir, la contribución muestra las fluctuaciones discursivas que la TCL postula como propias de la construcción de conocimiento estudiantil.

A continuación, se presenta la contribución P5F2M3, es decir, el tercer mensaje del foro 2 correspondiente a la participante 5. Esta es una contribución representativa de la generalidad, ya que el 100% de sus segmentos de interactividad se ubican en la Etapa 1 del MAI.

Re: First concept connection activity
de martes, 11 de septiembre de 20

hello

I agree with the concepts you wrote Pamela.

In my opinion the relationship between inter language and error produced due to the mother tongue. It interferes with capability rules of the language. The sentence structure and the sound path differently than by learning by the rule. For example if a child learns first language but also learns Spanish as his L2. He will learn just make the own rules in his head of how the structure of the sentence sound patterns are produced. His L2, that is Spanish, will be different rules in the book. He got used to talking just like everybody else at the same error. That's how an idiolect is formed and seen as the language.

The relationship of inter language and mistake is kind of similar to a mistake you are conscious of the language grammar. An individual when to fix his/her mistakes from the knowledge of either studying or being taught the language. Do you agree or disagree?

Promedio de valuaciones (ratings): - Valorar... mensaje anterior | Editar | Borrar | F

Figura 50. Contribución P5F2M3.

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se presenta la onda semántica correspondiente en la figura 51.

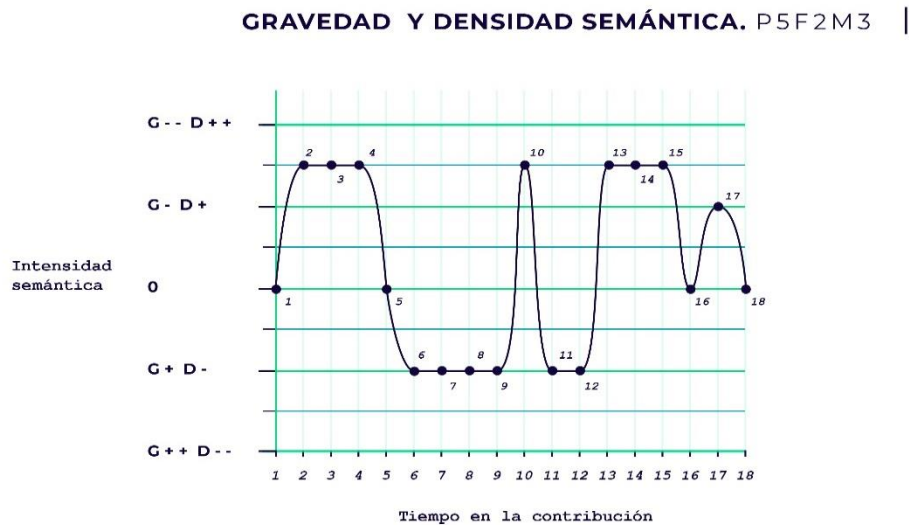


Figura 51. Onda semántica de la contribución P5F2M3.

Fuente: Elaboración propia.

Abajo se presenta el análisis de esta contribución con el MAI en la tabla 24.

Tabla 24. Análisis de etapas del MAI en contribución P5F2M3. Fuente: Elaboración propia.

Código de identificación de contribuciones	Número de Segmentos de Interactividad en la contribución	Etapas del MAI presentes en la contribución	Porcentaje de distribución de etapas del MAI en contribución
P5F2M3	6 segmentos de interactividad (1 SI de socialización)	Etapas del MAI presentes en la contribución Etapas del MAI presentes en la contribución Etapa 1: Compartir y comparar: <ul style="list-style-type: none"> • Observación u opinión [3] • Acuerdo [1] • Plantear y contestar preguntas para clarificar detalles [1] 	100 %

Con base en los análisis anteriores de los foros, se responde la pregunta específica 3, “¿cómo se corresponden, o no, las experiencias percibidas de los participantes con los principios del modelo MAI sobre la naturaleza de la construcción colaborativa del conocimiento? Recordemos que el MAI postula que la CCC es un proceso que sucede por etapas, desde etapas poco avanzadas como Compartir y Comparar, hasta otras más avanzadas, como Disonancia y Síntesis. Sin embargo, los participantes tendieron a elegir como significativas para su aprendizaje (en términos de que les producen la sensación de haber aprendido) mayormente contribuciones que tienen el 100% de sus segmentos en la Etapa 1, Comparar y Compartir. Solo 3 contribuciones con presencia de la Etapa 2, Disonancia, fueron seleccionadas como generadoras de la experiencia de aprendizaje. No se seleccionaron contribuciones con segmentos en las otras etapas, a pesar de que sí las hubo. Entonces, se concluye para esta pregunta que las experiencias de los participantes no se corresponden con la presunción del MAI de que a etapas más avanzadas del modelo corresponde una mayor CCC.

A continuación, se responde la pregunta específica 4, “¿cuáles son los correlatos discursivos de la experiencia de construcción colaborativa de conocimientos en los foros de discusión sobre el concepto de interlengua y conceptos relacionados?” Recordemos que la operacionalización del término “correlatos discursivos” corresponde a la dimensión semántica de la TCL. En particular, a la densidad y gravedad semántica y los códigos que la fluctuación de estos dos aspectos semánticos produce. En las 20 contribuciones analizadas, se observa una fluctuación entre baja gravedad y alta densidad por un lado, y alta gravedad y baja densidad, por el otro. Es decir, que los correlatos discursivos de la experiencia son los códigos rizomático (abstracto y denso) y prosaico (contextualizado y fragmentado) de la TCL y, en particular, su alternancia al interior de las contribuciones. Ello corresponde con lo

postulado por Maton (2013), quien asevera que los perfiles semánticos que muestran variaciones marcadas entre alta/baja densidad/gravedad evidencian legitimidad en la construcción de conocimiento estudiantil.

5.3. Respuesta a la pregunta general

La pregunta general es ¿cómo se relacionan las diferentes formas de experimentar el aprendizaje con diferentes formas de construir conocimiento discursivamente sobre el concepto umbral de interlengua en la interacción en línea y su relación con la enseñanza-aprendizaje presencial?

Como se recordará, las formas de experimentar el aprendizaje se dividieron en 3 categorías estructurales y 3 categorías referenciales, resumidas en la tabla 25.

Las formas de construir el conocimiento que se encontraron en los análisis MAI y TCL de los segmentos seleccionados por los participantes fueron predominantemente a través de la Etapa 1 del MAI, en particular del indicador compartir ejemplos y a través de

Tabla 25. Categorías estructurales y referenciales. Fuente: Elaboración propia.

Categorías estructurales	Categorías referenciales
1. Repasar el contenido	1. No cruce
2. Expandir el conocimiento de manera autorregulada	2. Liminalidad
3. Negociar el conocimiento	3. Cruce del umbral

fluctuaciones discursivas entre el código rizomático (poca gravedad, mucha densidad) y el código prosaico (mucha gravedad, poca densidad). En menor medida, los participantes prefirieron contribuciones que evidenciaban la Etapa 2, Disonancia. Cuantitativamente, los segmentos de Comparar y Compartir que contienen ejemplos y fluctuaciones en las ondas semánticas son más numerosos en los foros 1 al 3, los cuales tienen que ver con aprender a

definir el concepto de interlengua y a expresar sus relaciones con otros conceptos. Por lo anterior, se desprende que la CCC que tiene como producto definiciones precisas y la construcción de taxonomías se ve favorecida por el hecho de compartir y comparar opiniones y ejemplos y por mensajes que fluctúan entre el código rizomático y el código prosaico. También es necesario recalcar que la lectura y escritura de opiniones y ejemplos (Etapa 1 del MAI) se relaciona con las Categorías Referenciales 1 y 2, Repasar el Contenido y Expandir el conocimiento de manera autorregulada .

En contraste, los segmentos de Disonancia fueron más numerosos en el foro 5, que fue el último. Las concepciones de la Categoría 3-Negociar el Conocimiento, tienden a relacionarse con las Disonancias que emergieron en ese foro. A diferencia de los foros anteriores, los foros 4 y 5 no tuvieron como propósito estimular el aprendizaje de definiciones y relaciones entre los conceptos. En vez de eso, ambos foros, pero sobre todo el 5, estuvieron dirigidos explícitamente a confrontar las actitudes prescriptivistas de los participantes e inducir al cambio a una postura descriptivista. Al mismo tiempo, las expresiones de Disonancia del foro 5 son las que tienden a ser mencionadas por los participantes en las dos Categorías 3 (Cruce del Umbral y Negociación del Conocimiento) y en la Categoría Referencial 2-Liminalidad como promotoras de aprendizaje en la CCC. Entonces, puede concluirse que la CCC que tiene que ver con el cambio actitudinal que caracteriza el cruce del umbral se relaciona y se ve favorecida por la Disonancia, e igualmente por movimientos discursivos entre los códigos rizomático y prosaico.

Sin embargo, también hubo Disonancias experimentadas como aprendizaje en la Categoría 3-Negociar el Conocimiento que no se expresaron en Moodle sino que se negociaron en WhatsApp y no pudieron analizarse por esa razón. Por lo tanto, cabe la posibilidad de que la negociación de disonancias también se relacione con

5.4. Modelo teórico explicativo

El modelo teórico da cumplimiento al objetivo general de este estudio. El modelo se elaboró con base en el procedimiento de Axelsson y Goldkhul (2004). A través de un análisis inductivo-deductivo de todas las codificaciones, se identificaron elementos correspondientes a las categorías Causas Internas, Causas Externas, Efectos Deseados Primarios, Efectos Deseados Secundarios, Efectos No Deseados y Efectos Inesperados. Abajo se identifican y se les asigna un color de acuerdo a la Figura 52.

Causas Internas (amarillo): tareas colaborativas en foros de discusión, clase presencial.

Causas Externas (verde): aprendizaje de la observación favorable, aprendizaje de la observación desfavorable, normas culturales de cortesía verbal, capacidades previas de autorregulación de los participantes.

Efectos Deseados Primarios (rosa): negociación del conocimiento en Moodle, aprendizaje profundo de interlengua, cruce del umbral.

Efectos Deseados Secundarios (azul): reflexión crítica sobre aprendizaje de la observación desfavorable, liminalidad, expansión autorregulada del conocimiento.

Efectos Inesperados (morado): Negociación del conocimiento en WhatsApp, fluctuaciones semánticas.

Efectos No Deseados (naranja): malentendido, no cruce, repaso del contenido.

La Figura 52 presenta la representación gráfica del modelo.

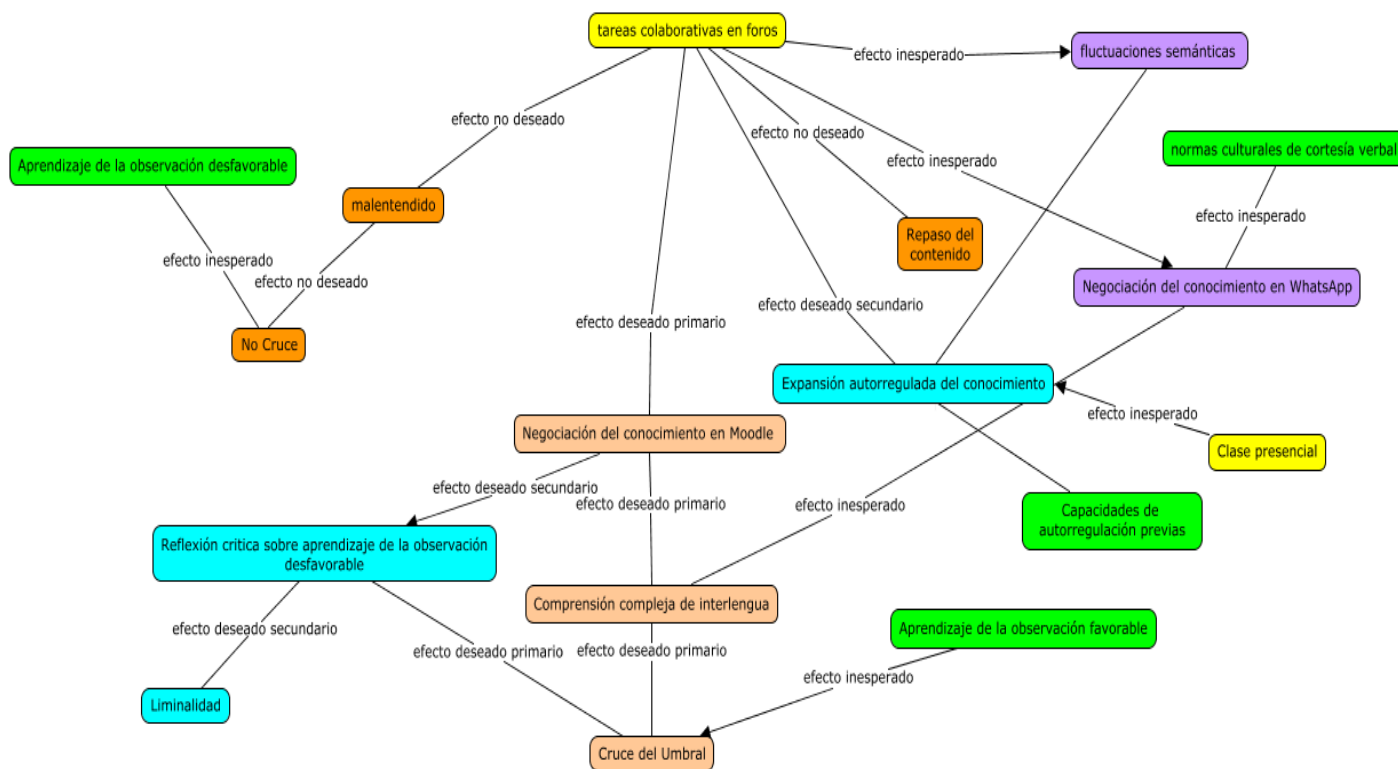


Figura 52. Modelo teórico explicativo.

Fuente: Elaboración propia.

Desde la definición de aprendizaje en la fenomenografía como la capacidad de discernir y focalizar aspectos a los que no se tenía acceso en un momento determinado, los foros de discusión con presencia docente (causa interna) sirvieron para que los participantes, en especial aquellos participantes que lograron un cruce del umbral, recuperaran o se hicieran presentes nuevos elementos en sus noemas perceptuales sobre el concepto de interlengua y conceptos relacionados, es decir, un aprendizaje profundo del concepto de interlengua (efecto deseado primario). En estos foros resultan aplicables los postulados vygotskianos puesto que

fue la interacción con pares durante la resolución colaborativa de tareas diseñadas por un docente experimentado (causa interna) lo que propició estos cambios en el noema perceptual.

A su vez, estas contribuciones en los foros de discusión que los participantes distinguieron como instancias de CCC presentan desde la TCL las fluctuaciones entre los códigos rizomático y prosaico (causa interna), los cuales son características de la creación de conocimiento estudiantil y fueron legitimadas como generadoras de concepciones de comprensión compleja del concepto de interlengua (efecto deseado primario). Con respecto a los resultados con el MAI, observamos que las contribuciones de la etapa 1 (Comparar y compartir) que exponían vivencias personales para ilustrar los conceptos técnicos y los enlaces entre ellos, fueron legitimadas por los participantes como motores (causas internas) de la aparición de nuevos elementos en sus noemas perceptuales de los que no estaban conscientes que carecían, o expansión autorregulada del conocimiento (efecto deseado secundario). La expansión autorregulada del conocimiento también parece ser ocasionada por el diseño instruccional de los foros ya que éste propició el andamiaje mutuo entre pares para la resolución de las tareas (causa interna), pero quizás también a capacidades previas de autorregulación (incluyendo motivación) de los participantes (causa externa). Los segmentos de Disonancia, los cuales se presentaron mayormente en los foros 4 y 5 (causa interna), permitieron a los participantes, principalmente a P4, P2 y P11, movilizar elementos relacionados a su aprendizaje de la observación (causa externa) al frente en sus noemas perceptuales. Ello resultó en una reflexión más crítica de sus decisiones de evaluación en el foro 5 (efecto deseado primario). Los motores que motivaron estas reflexiones más profundas se ubican en la naturaleza de las tareas (causa interna), la colaboración con los compañeros (efecto deseado primario/causa interna), y el aprendizaje de la observación (causa externa). Sin embargo, fue la estructura de las tareas y la necesidad de colaborar con los compañeros

(causas internas) lo que permitió la recuperación y focalización de concepciones provenientes de la observación y de la clase presencial para impulsar el cruce del umbral (efecto deseado primario) o el tránsito a etapas liminales más avanzadas (efecto deseado secundario) en el caso de los otros participantes. Cabe destacar que la presencia docente en los foros y la clase presencial también fueron identificadas como causas (causa interna) de la expansión autorregulada de conocimientos (efecto deseado secundario) al permitir identificar y resolver lagunas e inexactitudes conceptuales.

En cuanto a los efectos no deseados de las tareas, uno de ellos fue propiciar la concepción de los foros como oportunidad para repasar los contenidos. Otro efecto no deseado fue la experiencia de no cruce del umbral que, por lo menos en un caso (P3), se debió a malentendidos al leer las contribuciones de P2 y a la influencia de las contribuciones prescriptivistas de P7 (causas internas). El no cruce del umbral también fue ocasionado por un aprendizaje de la observación desfavorable centrado en concepciones y prácticas prescriptivistas del error (causa externa). Las tareas de los foros 4 y 5 estuvieron diseñadas para confrontarlo (causa interna) y tuvieron éxito parcial en 10 participantes, llevándolos a etapas liminales avanzadas (efecto deseado secundario) y éxito total en 3, llevándolos al cruce del umbral (efecto deseado primario) pero fracasaron con 3 participantes que permanecieron en no cruce (efecto no deseado) debido a su aprendizaje de la observación desfavorable (causa externa).

Hubo dos efectos inesperados. El primero y más significativo fue el uso de grupos de WhatsApp como foro paralelo para la negociación del conocimiento. La literatura indica que se debe a normas culturales de cortesía (López-Islas, 2004; Mugford, 2011) por las cuales los estudiantes mexicanos evitan hacer críticas a sus compañeros (causa externa). El segundo fue la presencia de fluctuaciones en las ondas semánticas en las contribuciones legitimadas,

ya que no se trató de un objetivo perseguido por el docente; este efecto inesperado parece funcionar también como causa interna de las experiencias de Expansión Autorregulada del Conocimiento y de Negociación del Conocimiento puesto que los participantes identifican tales contribuciones como experiencias de aprendizaje en esas categorías.

6. Conclusiones

El problema que atiende esta investigación es la formación de profesores de inglés, en específico lo que concierne al aprendizaje de un tipo de concepto científico fundamental para la formación de los futuros profesores que se lleva a cabo en contextos educativos de b-learning. Este es el concepto de interlengua. El aprendizaje del mismo es necesario para la profesionalización de los docentes de inglés con el fin de que éstos transiten hacia una visión y tratamiento científicos del error lingüístico. Puesto que la profesionalización de este sector docente es escasa, la enseñanza en línea ofrece amplias posibilidades para llevarla a cabo. En estos ambientes es importante la CCC. Sin embargo, ello representa un problema, ya que la literatura indica que la interacción entre pares en estos contextos no siempre concluye en la creación de nuevos conocimientos (López-Islas, 2001; Tan, Ching & Hong, 2008; Chai & Tan, 2009; Peters & Hewitt, 2010; Tee & Lee, 2013). Además de que los métodos utilizados para la medición del aprendizaje en estos contextos no son los suficientemente finos para considerar lo que los estudiantes mismos perciben como instancias de CCC (Lucas, Moreira & Gunawardena, 2014). Al tenor de lo anterior, se llevó a cabo un estudio de caso con profesores de inglés en formación triangulando varias perspectivas teórico-metodológicas para investigar sus experiencias de CCC en un ambiente b-learning en conexión con el concepto umbral de interlengua. A continuación, se discuten los hallazgos en relación con los objetivos de la investigación.

Los objetivos específicos uno y dos se discuten juntos ya que un mismo análisis y conjunto de resultados les da cumplimiento. Como primer objetivo específico se planteó describir las experiencias de los participantes sobre lo que constituye la CCC en línea. El segundo objetivo específico es describir las experiencias de vinculación entre la CCC en línea

y la enseñanza aprendizaje presencial. Estos objetivos se cumplieron mediante el análisis fenomenográfico de las concepciones de los participantes. Encontramos que los participantes experimentan el aprendizaje en línea de acuerdo con tres categorías experienciales, dos de las cuales se corresponden con la definición de colaboración. La primera, Repasar el Contenido, no es colaborativa, concibe los foros en línea como oportunidades para memorizar los contenidos: las contribuciones de los compañeros y del profesor y la escritura propia propician la memorización por repetición. La segunda, Expandir el Conocimiento de Manera Autorregulada, se caracteriza por una experiencia más profunda, colaborativa y comprometida de aprendizaje desde la cual la lectura de las contribuciones de los compañeros y del profesor, así como la escritura propia, se convierten en oportunidades para descubrir malos entendidos conceptuales, encontrar lagunas o limitaciones en el propio conocimiento y subsanar éstas y los malentendidos a través de la búsqueda autorregulada de información adicional o el uso estratégico de las contribuciones de compañeros para andamiar las propias y producir pensamientos más complejos. Así, algunos manifiestan procesos de cambio conceptual disparados por la lectura de contribuciones que les llevaron a añadir elementos a conceptos sobre los cuales tenían una concepción limitada, o a reemplazar concepciones erróneas por otras precisas. Una participante manifestó que el leer los enlaces de varios conceptos que hacían sus compañeros la llevó a darse cuenta de cómo podía articular varios conceptos en un todo complejo, y que la expresión de acuerdo con sus contribuciones de parte de su equipo legitimó su aprendizaje. Varios participantes enfatizaron la lectura de ejemplos vivenciales de sus compañeros como un elemento que les permitió una comprensión más profunda de los conceptos científicos. Todos los participantes reportaron concepciones de esta categoría. La tercera, Negociar el Conocimiento, constituye una experiencia colaborativa ya que implica una visión de la lectura de los mensajes de los demás

y la escritura de los propios como un medio de presentar ideas propias, evaluar y cuestionar las de otros, responder a tales cuestionamientos, presentar alternativas y negociar acuerdos. Diez participantes presentaron concepciones de esta categoría. Sin embargo, también se encontró una concepción que considera inadecuado o ilegítimo el cuestionar y confrontar las ideas de otro en los foros de Moodle, lo cual llevó a los participantes a abrir canales de discusión paralelos en grupos de WhatsApp. En relación con la clase presencial, las formas en que se relacionan el aprendizaje en línea con la clase presencial son dos. En primer lugar, el espacio virtual fue el lugar para repasar y demostrar el manejo de los conceptos aprendidos en clase. En segundo lugar, este se concibió como un espacio metacognitivo donde la elaboración de las contribuciones para los foros permitió descubrir dudas de las que los participantes no se habían percatado que tenían y que posteriormente resolvieron en la clase presencial. Cabe destacar que, en la clase presencial, la participación de los alumnos era casi nula a pesar de los intentos del profesor por estimularla, por lo que el ambiente virtual se constituyó en el único espacio donde activamente enunciaban sus aprendizajes y dudas.

El tercer objetivo específico es contrastar sistemáticamente las experiencias de CCC de los participantes con las etapas del modelo MAI. Ello se logró pidiendo a los participantes que identificasen contribuciones que les hubiesen generado la experiencia de haber aprendido, o contribuciones legitimadas, y analizándolas con el MAI. El contraste arrojó escasa correspondencia entre los principios del Modelo de Análisis de Interacción y las instancias de CCC percibidas por los participantes. Mientras que el MAI establece que la CCC en ambientes virtuales requiere de un tránsito por etapas avanzadas que indiquen disonancia, evaluación de construcciones tentativas y aplicación de los nuevos conocimientos construidos, la gran mayoría de las contribuciones consideradas por los mismos participantes como instancias que ayudaron a comprender los conceptos estudiados

en los foros se ubicaron en la etapa 1 del Modelo de Análisis de Interacción, Comparar y Compartir. Ello se corresponde con lo manifestado por los participantes en el sentido de que la lectura y escritura de ejemplos vivenciales les resulta en experiencias de aprendizaje. Solamente en tres de las 20 contribuciones legitimadas hubo presencia de la etapa 2, Disonancia, que corresponde a la categoría de Negociar el Conocimiento. Otras etapas más avanzadas, aunque sí ocurrieron en los foros, no fueron seleccionadas por los participantes como contribuciones que les generaron experiencias de aprendizaje. Sin embargo, el hecho de que los participantes establecieron foros paralelos en WhatsApp para expresar y negociar disonancias y que por lo menos una participante (P11) manifiesta “sentí que aprendí más porque discutimos mucho más” en conexión con WhatsApp sugiere fuertemente que en tales foros hubo más contribuciones de la etapa 2 y otras posteriores, típicas de la colaboración, y que éstas provocaron la experiencia de haber aprendido más.

El cuarto objetivo específico fue identificar correlatos discursivos de las experiencias de CCC de los participantes y las etapas del MAI. Ello se logró analizando las 20 contribuciones legitimadas con dispositivos de traducción de la Teoría de Códigos de Legitimación y generando representaciones gráficas de la gravedad y densidad semántica para cada contribución. Se encontró que todas las contribuciones legitimadas presentan las fluctuaciones de la gravedad y de la densidad semántica características en la construcción de conocimiento estudiantil: código rizomático (baja gravedad y alta densidad), por un lado, y código prosaico (alta gravedad y baja densidad), por otro lado. Ello valida los supuestos de la Teoría de Códigos de Legitimación con respecto a la forma en que los estudiantes construyen conocimientos moviéndose entre un discurso técnico/abstracto/condensado y otro coloquial/concreto/desagregado. Estas fluctuaciones se corresponden con lo manifestado por los participantes en el sentido de que la lectura de la contextualización de los conceptos

técnicos mediante ejemplos vivenciales en las contribuciones de sus compañeros les ayudó a aprender.

El quinto objetivo específico fue describir influencias del aprendizaje de la observación y antecedentes de los participantes sobre sus formas de experimentar el aprendizaje del concepto de interlengua. Ello se logró mediante la identificación de tipos de aprendizaje de la observación de cada participante y de sus antecedentes de bilingüismo maya-español o español-inglés. Se encontró que el aprendizaje de la observación resulta determinante para el cruce del umbral. De los tres participantes que lo lograron, dos tuvieron un aprendizaje de la observación favorable en el sentido de que éste incluyó la noción del error como útil o por lo menos aceptable dentro del aprendizaje. En una tercera participante, su capacidad de reflexionar de manera crítica sobre su aprendizaje de la observación, que fue profundamente prescriptivista, la ayudó a abandonar esa postura. Esta reflexión crítica fue disparada por las tareas de los foros 4 y 5 que inducían a los participantes a confrontar sus ideas tradicionales, no-científicas, con los conceptos científicos de la clase en el contexto de una simulación de desempeño como docentes evaluando aprendizajes. En relación con los antecedentes de bilingüismo, encontramos que estos, aunque se acompañan de una actitud de tolerancia al error, no se traducen en el cruce del umbral ya que, de los cinco participantes con tales antecedentes, dos se ubicaron en la categoría de No Cruce y los otros tres en Liminalidad.

A continuación, se explica cómo la investigación cumple con el objetivo general. Este fue construir un modelo explicativo de las diferentes formas de experimentar la construcción de conocimientos en torno a un concepto umbral, la interlengua, a través de la interacción verbal en un ambiente de b-learning, contrastando las concepciones de los participantes sobre

el aprendizaje en línea y presencial con el discurso de la interacción en línea descrito a través del MAI y a través de la dimensión semántica de la TCL.

El objetivo general da respuesta a la pregunta general: ¿cómo se relacionan las diferentes formas de experimentar el aprendizaje con distintas formas de construir conocimiento discursivamente sobre el concepto umbral de interlengua en la interacción en línea y su relación con la enseñanza-aprendizaje presencial? El objetivo se cumplió elaborando un modelo explicativo siguiendo el procedimiento de Axelsson y Goldkhu (2004). Así, el modelo teórico explicativo (Figura 52) clasifica las categorías experienciales de los participantes en efectos deseados primarios (Negociación del Conocimiento, Cruce del Umbral), efectos deseados secundarios (Expansión Autorregulada del Conocimiento, Liminalidad) y efectos no deseados (No Cruce del Umbral, Repaso del Contenido). También se ubican como efectos deseados primarios y secundarios los expresados como objetivos de la unidad por el docente. El primero es el aprendizaje profundo del concepto de interlengua, entendido como la articulación adecuada de éste con un conjunto de conceptos relacionados, y la reflexión crítica sobre el aprendizaje de la observación desfavorable. Como efectos inesperados estuvieron el uso de WhatsApp para Negociar el Conocimiento y la fluctuación de las ondas semánticas. Las causas de todos estos efectos se dividieron en internas (propias del diseño instruccional) y externas (propias del contexto y de los participantes. Entre las primeras se contaron las tareas colaborativas en los foros y la clase presencial. Entre las segundas estuvieron el aprendizaje de la observación tanto favorable como desfavorable, las normas culturales de cortesía verbal y las capacidades previas de autorregulación de los participantes. También hubo un efecto no deseado, una mala comprensión de los mensajes de los compañeros que condujo a otro efecto no deseado, el No Cruce del Umbral.

A continuación, se discute el cumplimiento de los supuestos de partida. Estos fueron tres:

Supuesto 1. El concepto de interlengua es un concepto umbral en la formación de profesores de inglés. Este supuesto se cumplió ya que fueron pocos los participantes (3) que lograron cruzar el umbral. La mayoría permaneció en la liminalidad (10) y 3 no cruzaron. Además, los participantes explícitamente mencionaron que el concepto era difícil de entender y aplicar.

Supuesto 2. Los participantes tienen visiones no científicas del error. Este supuesto se cumplió ya que este tipo de ideas prescriptivistas no científicas fueron manifestadas por todos los participantes en algún momento de la investigación.

Supuesto 3. El diseño instruccional favorece la colaboración y la reflexión crítica. Este supuesto se cumplió: los participantes se involucraron en la resolución de tareas de integración conceptual y de crítica al trabajo de otros equipos en los foros de manera tal que todos participaron en todos los aspectos de cada tarea, tuvieron interlocución puesto que reportaron leer los mensajes de sus compañeros y que ello influyó sus ideas, cuestionaron las ideas de sus compañeros y las suyas propias y atribuyeron esto explícitamente a los foros. Una implicación práctica de todo esto es que las tareas de integración conceptual son efectivas para propiciar la colaboración en la construcción de conocimientos conceptuales complejos. Otra implicación es que también es efectivo el requerimiento de evaluar el trabajo de otros equipos, negociando primero la evaluación al interior del equipo que la realizará. Sin embargo, el cuestionamiento mutuo, aunque se hizo presente en los foros de Moodle en pequeña escala, parece haberse llevado a cabo de manera más intensa y extensa en grupos de WhatsApp.

Ahora se discuten las contribuciones del presente estudio. Como se señaló en el estado del arte, existe solo una publicación sobre conceptos umbrales en el contexto hispanoamericano y se trata de un ensayo con algunos datos empíricos antes que de una investigación (Perales, 2017). Por lo tanto, esta tesis constituye el primer trabajo de investigación empírica sobre conceptos umbrales en español y en Latinoamérica. En lo que hace a la investigación sobre formación de docentes de inglés en línea, los estudios encontrados se centran en aspectos socioafectivos (Lord y Lomicka, 2007, 2008; Fredericks, 2017), por lo que el enfoque de esta tesis en el aprendizaje de un concepto disciplinar complejo en b-learning constituye un aporte en tal sentido. Asimismo, son escasas las investigaciones sobre conceptos umbrales con un abordaje fenomenográfico a pesar del valor de la fenomenografía para investigarlos (Baillie, Bowden y Meyer, 2013), por lo que esta tesis ilustra el uso de la fenomenografía para investigar la enseñanza-aprendizaje de conceptos umbrales. Ello ha quedado patente en dos trabajos emanados de la tesis que han sido publicados en revistas indexadas en Scopus.

La tesis constituye también un aporte metodológico para ilustrar la utilidad del análisis del discurso en la investigación de la construcción del conocimiento estudiantil en foros de discusión. Aunque varios trabajos habían usado herramientas de análisis discursivo o enfatizado su utilidad (Arnold y Kumar, 2014; Kumar y Arnold, 2014), ninguno había usado la dimensión semántica de la TCL. Como quedó establecido, esta herramienta permite visualizar de manera efectiva las fluctuaciones discursivas entre un discurso abstracto/condensado y otro concreto/desagregado que son legitimadas por los estudiantes como instancias de construcción de conocimiento. En ese sentido, el trabajo también aporta a la TCL puesto que ésta había planteado que tales fluctuaciones serían legítimas para los

estudiantes (Maton, 2013) pero no lo había demostrado de manera empírica dándoles voz a los estudiantes para saber qué consideran legítimo.

En ese sentido, otro aporte de la investigación tiene que ver con el MAI. Lucas, Gunawardena y Moreira (2014) propusieron que el MAI podría ser insuficiente para investigar la CCC puesto que no incorpora las voces de los estudiantes sobre lo que ellos mismos consideran que es la CCC. En este trabajo, las contribuciones legitimadas como CCC por los participantes se ubicaron principalmente en la etapa 1 y, en menor medida, en la etapa 2. Dentro de la etapa 1, las contribuciones legitimadas presentan mayormente ejemplos vivenciales de los participantes para ilustrar algún concepto científico o las conexiones entre varios conceptos. La lectura de tales ejemplos y la validación de los mismos expresando acuerdos fueron consideradas como CCC a pesar de que el modelo establece que son las etapas más avanzadas las que implican una mayor CCC. Ello ocurrió en alguna medida con la etapa 2, que también fue legitimada en menor grado, pero no con las etapas 3 a 5. Sin embargo, el análisis de los mensajes en WhatsApp podría alterar estos resultados ya que los datos indican que en esos foros hubo mayor presencia de la etapa 2 y quizás otras más avanzadas puesto que los participantes los usaron para dirimir sus diferencias. Asimismo, entrevistas centradas en los mensajes en WhatsApp podrían haber encontrado más indicios de la naturaleza social del aprendizaje autorregulado.

Investigaciones anteriores habían sugerido que los estudiantes mexicanos siguen normas culturales de cortesía verbal en la interacción en foros que les impiden externar críticas hacia sus compañeros (López-Islas, 2004), lo cual también ocurre en el aula presencial (Mugford, 2011). Esta tesis valida estos hallazgos previos pero añade un elemento nuevo: la crítica mutua parece ser aceptable si ocurre fuera de la vista del docente. Entonces, la cortesía consiste en salvaguardar la buena imagen del otro evitando criticarlo en presencia

de la autoridad evaluadora. En ausencia de ésta, la expresión de desacuerdo, la crítica y la negociación de diferencias es permitida. Una implicación práctica de esto es que se puede entrenar a los alumnos a expresar sus desacuerdos y críticas e intentar resolverlos de manera respetuosa en los foros de discusión. Si esta negociación permanece ignorada por el docente, los alumnos no pueden beneficiarse de la presencia docente como recurso para la resolución de dudas y la CCC

La descripción y explicación de las concepciones sobre el aprendizaje mediado por foros de discusión de docente de inglés en formación constituye otro aporte ya que ningún estudio publicado las había explorado con esta población. En particular, la categoría de Repasar el Contenido no había sido identificada por ningún estudio previo sobre concepciones del aprendizaje en foros de discusión llevado a cabo en contextos anglosajones (p.ej. Ellis, Goodyear, Prosser y O'Hara, 2006), pero sí en el contexto de Taiwán (Tsai, 2009). Esto indica que pueden existir predisposiciones culturales que inciden sobre las concepciones. Ello da pie al diseño de intervenciones para modificar esta concepción entre los estudiantes que la poseen. Al mismo tiempo, se identificaron concepciones que implican un abordaje más profundo del aprendizaje en línea, como Expandir el conocimiento de maneja autorregulada y Negociar el conocimiento. Es relevante el papel que juegan no solo la escritura sino también la lectura de mensajes en la primera concepción, así como la expansión conceptual (añadir conceptos y relacionarlos) andamiada entre pares y validada por las expresiones de acuerdo. Ello permite diseñar intervenciones para entrenar a los estudiantes a leer y escribir contribuciones en foros de maneras conducentes a la CCC. Todo ello confirma hallazgos previos relativos a la importancia de que los mensajes sean leídos y respondidos para que exista CCC (Delahunty, 2018).

Un aporte fundamental es la confirmación de la naturaleza umbral del concepto de interlengua en la formación de docentes de inglés puesto que la mayoría de los participantes lo conciben explícitamente como difícil y no logran cruzar el umbral. Se identificaron también las concepciones equivocadas más comunes sobre la interlengua y conceptos relacionados, así como de los mecanismos que permiten solventarlas. Entre ellas se encuentran simulaciones de una práctica educativa, la evaluación, que propician la reflexión crítica sobre la enseñanza-evaluación tradicional, sobre la naturaleza del desarrollo de la interlengua y sobre las relaciones de poder en el prescriptivismo. Así, los foros que incluyen de tareas de evaluación del aprendizaje de inglés se constituyen en elementos catalizadores del cambio conceptual, explicativos de la oscilación tanto regresiva como progresiva en el aprendizaje del concepto umbral de interlengua, siendo la regresión mediada por el aprendizaje de la observación enraizado en formas tradicionales de evaluación. El exponer el papel del aprendizaje de la observación en el cambio conceptual también constituye un aporte y sugiere la necesidad de diseñar intervenciones para traer a la luz y confrontar los aspectos desfavorables de tal aprendizaje como medio para propiciar el cambio conceptual mediado por foros en línea. Al mismo tiempo, las tareas en los foros deben visibilizar y explotar los aspectos favorables del aprendizaje de la observación.

Esto se presenta de manera visual en la siguiente imagen (Figura 52) que introduce el Modelo de Integración Conceptual-Evaluación-Confrontación del Aprendizaje de la Observación (ICECAO). En la primera fase del modelo, Integración conceptual intraequipo, las instrucciones para la elaboración de un párrafo de integración conceptual son explicadas de manera detallada en la plataforma Moodle. Como parte de las instrucciones se presentan varios conceptos relacionados entre sí y relacionados con el concepto de interlengua, pero las relaciones no se hacen explícitas en esas instrucciones. Se indica a los estudiantes que su

tarea consiste en escribir un párrafo que haga explícitas las relaciones entre los conceptos. Sin embargo, no es el caso que cada estudiante se encarga de un concepto, sino que todos pueden aportar ideas sobre las distintas relaciones de los diferentes conceptos. Esto puede llevarse a cabo mediante la función Foro de Moodle o mediante una wiki colaborativa.

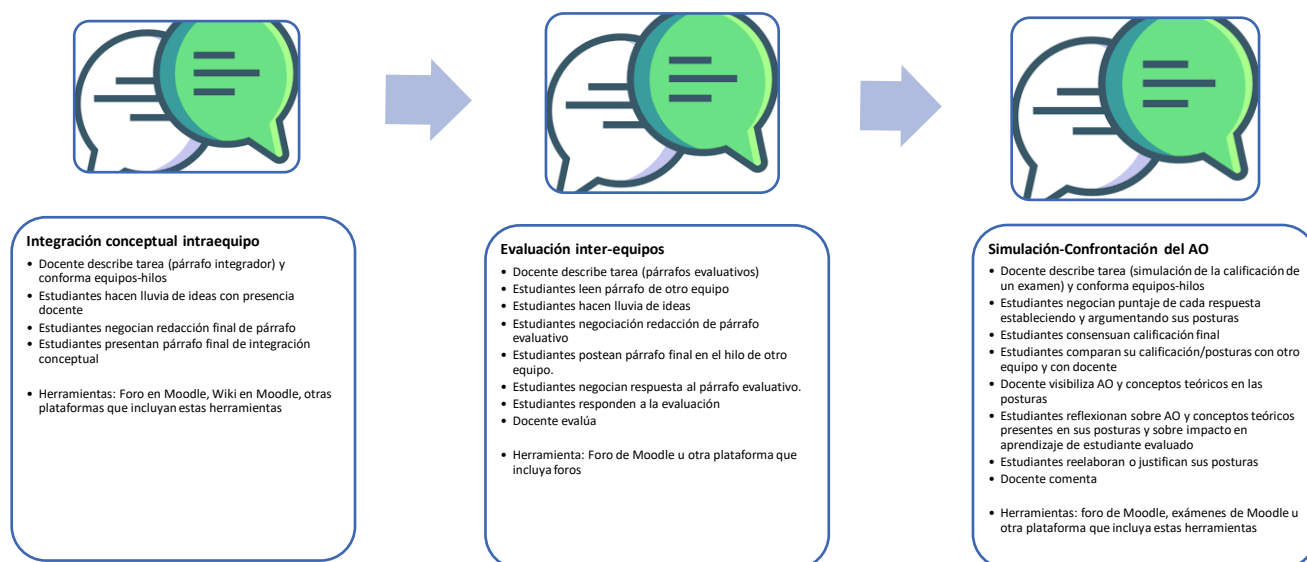


Figura 53. *Modelo ICECAO*.

Fuente: Elaboración propia.

Como parte de estos aportes, se les alienta a echar mano de sus vivencias personales para ejemplificar los conceptos y sus relaciones. Se integran equipos no mayores de 5 personas. El docente integra los equipos con base en un diagnóstico previo de los diferentes tipos de Aprendizaje de la Observación (AO) y posturas relativas al tratamiento del error de los estudiantes. Debe asegurarse una mezcla de diferentes experiencias y posturas en cada equipo. Después los estudiantes con apoyo del docente llevan a cabo una lluvia de ideas en

el foro de discusión. La negociación para la elaboración del párrafo se lleva a cabo en el foro y, en este mismo o en una wiki colaborativa, se presenta el párrafo final de integración conceptual. En la segunda fase, Evaluación inter-equipos, el docente describe la tarea que en este caso se trata de la elaboración de un párrafo que evalúa el párrafo de integración conceptual escrito por otro equipo en la fase anterior. El docente distribuye roles (equipo evaluador / equipo evaluado) y equipos de manera tal que todos los equipos evalúan y son evaluados. Cada equipo evaluador redacta de manera conjunta un párrafo evaluativo el cual postean en el hilo del equipo que les toca evaluar. El equipo así evaluado abre otro hilo de discusión distinto para negociar una respuesta a dicho párrafo evaluativo. Una vez que han llegado a una respuesta consensuada, postean esa respuesta en el hilo original. El docente evalúa tanto el párrafo evaluativo como la respuesta del equipo evaluado. En la tercera fase del modelo, Simulación-Confrontación del Aprendizaje de AO, el docente describe la tarea que en este caso se trata de una simulación de evaluación de un examen de inglés ficticio. SE puede usar la función de exámenes de Moodle para este fin. El examen tiene como características el presentar algunos errores gramaticales, pero evidenciar una comprensión adecuada del orden de palabras y de la semántica del inglés. Los estudiantes negocian el puntaje en cada uno de los reactivos del examen argumentando sus posturas. Después, consensuan la calificación final del estudiante ficticio. Posterior al ejercicio de evaluación, los estudiantes deben comparar la calificación otorgada al estudiante ficticio con otro equipo. Los estudiantes reflexionan sobre su AO y conceptos teóricos en sus posturas y sobre el impacto de estos en el aprendizaje del estudiante ficticio. Estudiantes reelaboran o justifican sus posturas. Docente retroalimenta la reflexión fomentando el tránsito a posturas críticas del AO tradicional.

Otro aporte de este estudio es que refuerza hallazgos previos sobre la influencia de concepciones culturalmente situadas sobre el aprendizaje mediado por foros. Otros estudios han encontrado que estudiantes de Asia Oriental (Lucas et al., 2014) y de México (López-Islas, 2004) no expresan y negocian disonancias en los AVA debido a normas culturales de cortesía. Tsai (2009), encuentra la categoría de Memorización en estudiantes taiwaneses, ausente en estudios realizados en países anglosajones. Este estudio confirma ambas experiencias en los foros (escasa negociación de disonancias en el AVA institucional, concepción del foro como oportunidad para memorizar) con estudiantes mexicanos, lo que sugiere afinidades con las concepciones sobre el aprendizaje virtual de estudiantes asiáticos. Surge entonces la necesidad de cuestionar la aplicabilidad de los hallazgos provenientes de países anglosajones a nuestro contexto, así como de continuar investigando posibles influencias de normas y concepciones culturalmente situadas sobre el aprendizaje mediado por AVA con diversas poblaciones mexicanas y de otros países.

Finalmente, otro aporte tiene que ver con la categoría experiencial de Expandir el conocimiento de manera autorregulada. Los estudios fenomenográficos previos sobre aprendizaje en AVA (Ellis et al., 2006; Tsai, 2009) no habían movilizado este constructo a pesar de sus implicaciones para este tipo de aprendizaje. Aunque el aprendizaje autorregulado no fue un objetivo primario del docente ni tampoco del diseño teórico-metodológico de este trabajo, la presencia de concepciones relativas al mismo en todos los participantes sugiere fuertemente que es un elemento clave en el aprendizaje en línea y que es propiciado por las tareas colaborativas que requieren aplicar varios conceptos de manera teórica y práctica para generar productos específicos. Ello coincide con estudios previos sobre foros y aprendizaje autorregulado (Wise y Hsiao, 2019). La presencia sobresaliente de esta categoría experiencial

sugiere que las tareas resultaron significativas y motivantes para los participantes, pero estos componentes no se investigaron de manera explícita.

Una limitación de este estudio es que no se analizaron de manera sistemática las concepciones del docente del grupo ni de otros docentes de la materia sobre lo que constituye el aprendizaje del concepto umbral de interlengua mediado por foros de discusión. Aunque sí se tomaron en cuenta los objetivos declarados por el docente para la elaboración del modelo teórico y la contextualización del estudio, no se realizó un análisis como tal de su entrevista. Otra limitación es que no se analizaron las conversaciones paralelas de los participantes en WhatsApp para la negociación de disonancias. Además, no se analizaron con la TCL contribuciones no legitimadas por los participantes. La investigación se centró en un solo concepto umbral, la interlengua, aunque seguramente hay otros conceptos umbrales en la formación de docentes de inglés. Finalmente, aunque el aprendizaje autorregulado surgió en los datos de manera sobresaliente, el análisis de esta categoría fue bastante somero ya que un análisis profundo de la misma hubiese requerido modificaciones importantes al diseño teórico-metodológico.

Al tenor de lo anterior, investigaciones futuras deben continuar explorando e identificando otros conceptos umbrales, complementando las perspectivas de estudiantes con aquellas de docentes experimentados. Tales investigaciones deben centrarse de manera explícita en la naturaleza del aprendizaje autorregulado de estos conceptos en AVA, con un enfoque en la significatividad de las tareas para los participantes y en su motivación para realizarlas. También deben realizarse estudios contrastivos entre el aprendizaje de conceptos umbrales en contextos presenciales y en línea con el fin de entender mejor las posibilidades y limitaciones de los AVA para propiciar ese tipo de aprendizaje. En ese tenor, sería conveniente tener acceso y analizar los foros alternos que los estudiantes generan en redes

sociales como WhatsApp para poder describir sus patrones de interacción y construcción colaborativa de conocimientos en este ambiente virtual de aprendizaje alterno. Se deben también analizar con la TCL contribuciones no legitimadas con la finalidad de verificar si presentan o no las oscilaciones semánticas halladas en las contribuciones legitimadas. Finalmente, las buenas prácticas identificadas en este caso de enseñanza (tareas de integración conceptual, simulaciones de prácticas educativas que confrontan ideas tradicionales, retroalimentación entre equipos, presencia docente, andamiaje entre pares, visibilización y cuestionamiento del aprendizaje de la observación, autorregulación) pueden incorporarse a intervenciones cuidadosamente diseñadas para propiciar el cambio conceptual en docentes en formación mediado por AVA y CCC. Se puede investigar de manera cuantitativa y cualitativa el impacto de estas intervenciones. Ello permitiría incrementar nuestro conocimiento sobre la efectividad de los AVA y de la CCC para el aprendizaje de conceptos disciplinares complejos.

Referencias

- Åkerlind, G., McKenzie, J., & Lupton, M. (2011). *A threshold concepts focus to curriculum design: Supporting student learning through application of variation theory*. <https://doi.org/978-0-642-78179-6>
- Alvarez, I., Ayuste, A., Gros, B., Guerra, V., & Romañá, T. (2005). Construir conocimiento con soporte tecnológico para un aprendizaje colaborativo. *Revista Iberoamericana de Educación, 36/1*.
- American Psychological Association. (2020). APA Style JARS: Journal Article Reporting Standards. Retrieved from www.apastyle.org/jars.
- Arnold, P., & Kumar, S. (2014). Crossing Professional Thresholds with Networked Learning? An Analysis of Student E-Portfolios Using the Threshold Concept Perspective. In S. Bayne, C. Jones, M. de Laat, T. Ryberg, & C. Sinclair (Eds.), *Proceedings of the 9th International Conference on Networked Learning* (pp. 9–16). Edimburgo, Escocia: University of Edimburgh. Retrieved from <https://www.lancaster.ac.uk/fss/organisations/netlc/past/nlc2014/abstracts/pdf/arnold,p.pdf>
- Arnseth, H. C., & Ludvigsen, S. (2006). Approaching institutional contexts: systemic versus dialogic research in CSCL. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning, 1*(2), 167–185. <https://doi.org/10.1007/s11412-006-8874-3>
- Auerbach, C.F. & Silverstein, L.B. (2003) *Qualitative data: An introduction to coding and analysis*. Nueva York: New York University Press.

- Axelsson, K., & Goldkuhl, G. (2004). Theory modelling—action focus when building a multi-grounded theory. *Proceedings of the 3rd European Conference on Research Methodology for Business and Management Studies*, Reading
- Baillie, C., Bowden, J. A., & Meyer, J. H. F. (2013). Threshold capabilities: Threshold concepts and knowledge capabilities linked through variation theory. *Higher Education*, 65(2), 227–246. <https://doi.org/10.1007/s10734-012-9540-5>
- Bartels, N. (2005). Researching applied linguistics in language teacher education. In N. Bartels (Ed.), *Applied linguistics and language teacher education*, (pp. 1-26). Boston, Estados Unidos: Springer. doi: 10.1007/1-4020-2954-3
- Busch, D. (2010). Pre-service teacher beliefs about language learning: The Second Language Acquisition course as an agent for change. *Language Teaching Research*, 14(3), 318–337. doi: 10.1177/1362168810365239
- Borg, S. (2010). Language teacher research engagement. *Language Teaching*, 43(4), 391-429.
- Bhaskar, R. (1989). *Reclaiming reality. A critical introduction to contemporary philosophy*. Londres, Reino Unido: Verso.
- Bartolomé, A. (2004). Blended learning. Conceptos Básicos. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 23, 7–20. Retrieved from <https://www.redalyc.org/pdf/368/36802301.pdf>
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique* (2nd ed.). Oxford: Rowman & Littlefield.
- Bocconi, S., Bachvarova, Y., Ruskov, M., & Oliveira, M. (2012). Dealing with Threshold Concepts in Serious Games for Competence Development. In M. Ma, M. F. Oliveira, J. B. Hauge, H. Duin, & K. Thoben (Eds.), *Serious Games Development and Applications. SGDA 2012. Lecture Notes in Computer Science* (pp. 158–169). Berlin, Heidelberg:

Springer. doi: https://doi.org/10.1007/978-3-642-33687-4_13

- Bowden, J. (2005) Reflections on the phenomenographic team research process. In J. Bowden & P. Green, (Eds.), *Doing developmental phenomenography*, RMIT University Press, Melbourne.
- Burns, A. (2010). *Doing action research in English language teaching: A guide for practitioners*. New York, NY: Routledge.
- Cabero, J. (2013). El aprendizaje autorregulado como marco teórico para la aplicación educativa de comunidades virtuales de aprendizaje. *TESI*, 14(2), 133-156.
- Cantor Barragán DI (2009) Discussion boards as tools in EFL learning programs. *PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development* 11: 107-121.
- Case, J. (2000). *Students' perceptions of context, approaches to learning, and metacognitive development in a second-year chemical engineering course (Tesis Doctoral)*. Monash University: Melbourne, Australia.
- Castillo-Montoya, M. (2016). Preparing for interview research: The interview protocol refinement framework. *The Qualitative Report*, 21(5), 811 – 831. Retrieved from: <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol21/iss5/2>.
- Chin Yap, K., & Pin Chia, K. (2010). Knowledge construction and misconstruction: A case study approach in asynchronous discussion using Knowledge Construction – Message Map (KCMM) and Knowledge Construction – Message Graph (KCMG). *Computers & Education*, 55(4), 1589–1613. doi:<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.07.002>
- Coaten, N. (2003). *Blended e-learning*. Retrieved from <http://www.educaweb.com/esp/servicios/monografico/formacionvirtual/1181076-a.html>.

- Cobb, P., & Yackel, E. (1996). Constructivist, emergent, and sociocultural perspectives in the context of development research. *Educational Psychologist*, 31, 175-190.
- Collazos, C., Guerrero, L.A., Pino, J., & Ochoa, S. (2002). Introducing Knowledge-Shared Awareness. In: *Proceedings of IASTED International Conference: Information and Knowledge Sharing (IKS 2002)*, St. Thomas, Virgin Islands, USA, pp. 13–18.
- Collazos, C., Guerrero, L., Redondo, M., & Bravo, C. (2007). Visualizing Shared-Knowledge Awareness in Collaborative Learning Processes. *Lecture Notes in Computer Science*, 4715, 56-71.
- Collazos, C., Muñoz, J., y Hernández, Y. (2014). *Aprendizaje colaborativo apoyado por Computador*. Iniciativa Latinoamericana de Libros de Texto Abiertos.
- Corder, S. P. (1967). The significance of learners' errors. *IRAL*, 5, 161–169. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED019903.pdf>
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Delahunty J (2018). Connecting to learn, learning to connect: thinking together in asynchronous forum discussion. *Linguistics and Education* 46: 12-22.
- Delahunty, J., Jones, P., & Verenikina, I. (2014). Movers and shapers: Teaching in online environments. *Linguistics and Education*. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2014.08.004>
- Denzin, N.K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. Nueva York: McGraw Hill.
- Díaz-Barriga, F., & Hernández Rojas, G. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Editores Interamericanos McGraw Hill.

- Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning?. In P. Dillenbourg (Ed.), *Collaborative learning: Cognitive and computational approaches*, (pp.1-19). Oxford: Elsevier.
- Dörnyei, Z. (2010). *Research methods in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis R, Goodyear P, Prosser M and O'Hara A (2006). How and what university students learn through online and face-to-face discussion: Conceptions, intentions, and approaches. *Journal of Computer Assisted Learning* 22: 244–256.
- Escure, G. (1997). Creole and dialect continua. Standard and dialect acquisition processes in Belize and China (PRC). Amsterdam, Países Bajos: John Benjamins.
- Feldon, D., & Tofel-Grehl, C. (2018). Phenomenography as a foundation for mixed methods research. *American Behavioral Scientist*, 62, 887–899. <https://doi.org/10.1177/0002764218772640>
- Forman, E.A. & Cazden, C.B. (1985). Exploring Vygostkian perspectives in education: The cognitive value of peer interaction. In J. V. Wertsch (Ed.), *Culture communication, and cognition: Vygostkian perspectives* (pp. 323-347). New York: Cambridge University Press.
- Fosnot, C. (1996). *Constructivism: Theory, Perspectives, and Practice*. New York: Teachers College Press.
- Fredricks, L. (2017). Student teachers' computer-mediated narratives in interaction. Sharing notions of culture, teaching and language acquisition. In A. Gebril (Ed.), *Applied linguistics in the Middle East and South Africa. Current practices and future directions*. (pp. 249–267). Amsterdam, Países Bajos: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/aals.15>.

- González C (2009). Conceptions of, and approaches to, teaching online: A study of lecturers teaching postgraduate distance courses. *Higher Education* 57(3): 299-314.
- González-Ugalde, C. (2014). Investigación fenomenográfica. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación* 7(14): 141-158.
- Gredler, M.E. (2009). Hiding in plain sight: The stages of mastery/self-regulation in Vygostsky's cultural-historical theory. *Educational Psychologist*, 44(1), 1-19. doi: 10.1080/00461520802616259.
- Gunawardena, C., Lowe, C., & Anderson, T. (1997). Analysis of a global online debate and the development of an interaction analysis model for examining social construction of knowledge in computer conferencing. *Journal of Educational Computing Research*, 17(4), 397-431. Retrieved from https://auspace.athabascau.ca/bitstream/handle/2149/772/ANALYSIS_OF_A_GLO?sequence=1.
- Gurwitsch, A. (1964). *The field of consciousness*. (Vol. 2). Pittsburgh, PA: Dusquesne University Press.
- Hadwin, A. F., Järvelä, S., & Miller, M. (2017). Self-regulation, co-regulation and shared regulation in collaborative learning environments. In D. H. Schunk and J. A. Greene (Eds.), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*, 2nd ed, (pp. 83-106). New York, NY: Routledge).
- Haggerty (1996). The influence of English on the Spanish language of Belize. En M.D. Phillips (coord.), *Belize. Selected proceedings from the second interdisciplinary conference* (pp. 131-142). Lanham, MR: University Press of America.
- Halliday, M.A.K., & Matthiessen, C. (2013). *An introduction to functional grammar*. 3rd Ed. Londres, Reino Unido: Routledge.

- Harris, L. (2011). Phenomenographic perspectives on the structure of conceptions: The origins, purposes, strengths, and limitations of the what/how and referential/structural frameworks. *Educational Research Review*, 6, 109-124. doi: <http://doi:10.1016/j.edurev.2011.01.002>
- Heaton, R. & Mickelson, W. (2002). The learning and teaching of statistical investigation in teaching and teacher education. *Journal of Mathematics Teacher Education* 5, 35-59.
- Johansson, R. (2003, September). *Case study methodology*. Speech presented at the International Conference “Methodologies in Housing Research”, Stockholm.
- John-Steiner, V., & Meehan, T. (2005). Creativity and collaboration in knowledge construction. In C. D. Lee & P. Smagorinsky (Eds.), *Vygotskian perspectives on literacy research: Constructing meaning through collaborative inquiry* (pp. 31-50). Cambridge: Cambridge University Press.
- Karpov, Y. V. (2003). Development through the lifespan: A neo-Vygotskian approach. In A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Ageyev, & S. M. Miller (Eds.), *Learning in doing. Vygotsky's educational theory in cultural context* (p. 138–155). Cambridge University Press. doi: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511840975.009>.
- Kumar, S., & Arnold, P. (2014). Assessing Transformational Learning in Online Professional Programs: Methodological approaches and challenges. In A. Moreira & A. Szúcs (Eds.), *Challenges for Research into Open & Distance Learning: Doing Things Better – Doing Better Things* (pp. 173–184). Oxford, United Kingdom: European Distance and E-Learning Network. Retrieved from https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/35143617/EDENRW8_2014_Oxford_Proceedings.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1555616835&Signature=IUwkiw5Tyr4eo5LPA1ZLUV7%2Fau4%3D&response-

content-disposition=inline%3B

filename%3DICT_in_EMANCIPATORY_EDUCATION_AN_APPROAC.pdf#page=185

- Lantolf, J. (2008). Praxis and classroom L2 development. *Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada*, 8, 13 – 44.
- Lee, C. (2005). Signifying in the Zone of Proximal Development. In C. D. Lee & P. Smagorinsky (Eds.), *Vygostkian perspectives on literacy research: Constructing meaning through collaborative inquiry* (pp. 191-225). Cambridge: Cambridge University Press.
- Levett-Jones, T., Bowen, L., & Morris, A. (2015). Enhancing nursing students' understanding of threshold concepts through the use of digital stories and a virtual community called "Wiimali." *Nurse Education in Practice*, 15, 91–96. doi: <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2014.11.014>
- Levitt, H., Creswell, J., Josselson, R., Bamberg, M., Frost, D., & Suárez- Orozco, C. (2018). Journal article reporting standards for qualitative primary, qualitative meta-analytic, and mixed methods research in psychology: The APA publications and communications board task force report. *American Psychologist*, 73(1), 26-46. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/amp0000151>.
- Lin, H.-M., & Tsai, C.-C. (2008). Conceptions of learning management among undergraduate students in Taiwan. *Management Learning*, 39, 561–578.
- López-Islas, J. R. (2004). Collaborative learning at Monterrey Tech-Virtual University. In T. Duffy & J. Kirkley (Eds.), *Learner-centered theory and practice in distance education* (pp. 297–319). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. Retrieved from <https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=kgaQAqAAQBAJ&oi=fnd&pg=P>

P1&dq=Learner-centered+theory+and+practice+in+distance+education+&ots=HE_pC83-YJ&sig=I1B938bIIIHy1QHDZ_nMMYP6VxLY#v=onepage&q=Learner-centered theory and practice in distance education&

Lord, G., & Lomicka, L. (2007). Foreign language teacher preparation and asynchronous CMC: Promoting reflective teaching. *Journal of Technology and Teacher Education*, 15(4), 513–532. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/255566583>

Lord, G., & Lomicka, L. (2008). Blended Learning in Teacher Education: An Investigation of Classroom Community Across Media. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 8(2), 158–174. Retrieved from <https://www.learntechlib.org/p/24361>

Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago, IL, The University of Chicago Press.

Lucas, M., Gunawardena, C., & Moreira, A. (2014). Assessing social construction of knowledge online: A critique of the interaction analysis model. *Computers in Human Behavior*, 30, 574–582. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.07.050>

Marsh, G., McFadden, A., & Price, B. (2003). Blended instruction: Adapting conventional instruction for large classes. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 6(4). Retrieved from <https://www.learntechlib.org/p/161758/>.

Martínez, J. (2011). Perfil profesional idóneo del profesor de lengua extranjera: creencias del profesorado en formación. *Revista Lationamericana de Estudios Educativos.*, 61(1–2), 103–124. Retrieved from http://www.cee.edu.mx/revista/r2011-2020/r_texto/t_2011_1-2_04.pdf

Marton, F. (1981). *Phenomenography: Describing conceptions of the world around us*.

International Science, 10, 177-200.

Marton, F. (1996). Cognosco ergo sum- Reflections on reflection. En G. Dall'Alba, & B.

Hesselgren (Eds.), *Reflections on phenomenography* (pp. 163-187). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Marton, F., & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Marton, F., Dall'Alba, G., & Beaty, E. (1993). Conceptions of learning. *International Journal of Educational Research*, 19, 277–299.

Marton, F. & Trigwell, K. (2000) Variatio est mater studiorum, *Higher Education Research and Development*, 19, pp. 381-395.

Mason, M. (2010). Sample size and saturation in PhD studies using qualitative interviews.

Forum: Qualitative Social Research, 11(3). Retrieved from file:///C:/Users/A515-52/Downloads/1428-5623-3-PB.pdf

Maton, K. (2013). Making semantic waves: A key to cumulative language learning.

Linguistics and Education, 24, 8-22. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.linged.2012.11.005>.

Maton, K., & Chen, R. T-H.(2016). LCT in qualitative research: Creating a translation device

for studying constructivist pedagogy. En K. Maton, S. Hood y S. Shay (Eds.), *Knowledge-building: Educational studies in Legitimation Code Theory*. Londres, Reino Unido: Routledge. Pp. 27-48.

Maton, K., & Doran, Y. (2017) Condensation: A translation device for revealing complexity

of knowledge practices in discourse, part 2—clausing and sequencing. *Onomazein*, número especial SFL: 77-10.

Maton, K., Hood, S., & Shay, S. (2016). *Knowledge-building: Educational studies in*

Legitimation Code Theory. London and New York: Routledge.

- Maxwell, Joseph A. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Méndez, M. G. (2015). Emotional experiences of Mexican language learners: A qualitative study of their effects on motivation. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 15(3), 809–837. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1590/1984-639820155183>
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Merriam, S., & Tisdell, E. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mewborn, D.S. & Timinsky, A.M. (2006). Lortie's apprenticeship of observation revisited. *For the Learning of Mathematics* 26(3), 30-34.
- Meyer, J. H. F., & Land, R. (2003). Threshold Concepts and Troublesome Knowledge: linkages to ways of thinking and practising within the disciplines. In C. (Ed) Rust (Ed.), *Improving Student Learning – Ten Years On*. Oxford.
- Meyer, J. H. F., & Land, R. (2005). Threshold concepts and troublesome knowledge (2): Epistemological considerations and a conceptual framework for teaching and learning. *Higher Education*, 49(3), 373–388. <https://doi.org/10.1007/s10734-004-6779-5>
- Moroney, D., McKendry, E., & Devitt, A. (2016). Knowledge, belief and practice in language teacher education: Integration and implementation of threshold concepts over a teaching career. In R. Land, J. H. F. Meyer, & M. T. Flanagan (Eds.), *Threshold concepts in practice* (pp. 309–320). Rotterdam, Países Bajos.: Sense Publisher.
- Mugford G (2011) That's not very polite! Discursive struggle and situated politeness in the Mexican English-Language Classroom. In: Davies BL, Haugh M and Merrison AJ (Eds) *Situated Politeness*. London: Continuum, pp. 53-72.

- Nami, F., Marandi, S.S., y Sotoudehnama, E. (2018). Interaction in a discussion list: An exploration of cognitive, social, and teaching presence in teachers' online collaborations. *ReCALL*, 30(3), 375-398.
- Nemser, W. (1971). Approximative systems of foreign language learners. *International Review of Applied Linguistics*, 9, 115–123.
- Nunez, I. (2014). *Critical realist activity theory. An engagement with critical realism and cultural-historical activity theory*. London: Routledge.
- Oliver, M., & Trigwell, K.(2005). Can “blended leaning” be redeemed?. *E-Learning*, 2(1), 17-26.
- Orsini-Jones, M. (2010). Troublesome grammar knowledge and action-research-led assessment design: learning from liminality. In J. H. F. Meyer, R. Land, & C. Baillie (Eds.), *Threshold concepts and transformational learning*. (pp. 281–299). Rotterdam, Países Bajos.: Sense Plublisher.
- Orsini-Jones, M., & Jones, D. (2007). Supporting collaborative grammar learning via a virtual learning environment. *Arts and Humanities in Higher Education*, 6(1), 90–106. <https://doi.org/10.1177/1474022207072230>
- Phenomenography. (2008). En L. Given, *The Sage encyclopedia of qualitative research methods* (1st ed, Vols. 1-2) (pp. 611 – 614). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative reserach and evaluation methods*. (3rd ed.). London: England: Sage.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods* (4th ed.).Thousand Oaks, CA: Sage.
- Perales, M. (2017). Conceptos umbrales y conceptos de trayectoria: el caso de los conceptos de interlengua y error en la formación de lingüistas aplicados y profesores de lenguas.

- En F. Encinas (coord.), *Escritura y desarrollo intertextual: diálogos con la obra de Charles Bazerman* (pp. 123–141). Puebla, México: BUAP.
- Pereyra, S. & Alvarez, Z. (2013). Hacia una comprensión de las creencias sobre la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés a partir de relatos biográficos de estudiantes de profesorado. En L. Porta, Z. Alvarez, S. Branda y G. Cañueto (comps.), *VII Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado*. Mar del Plata, Argentina: Universidad Nacional de Mar del Plata. Recuperado de <http://www.mdp.edu.ar/humanidades/cienciasdelaeducacion/jornadas/jprof2013/comunicaciones/133.pdf>
- Peters, V., & Hewitt, J. (2010). An investigation of student practices in asynchronous computer conferencing courses. *Computers & Education*, 54(4), 951–961. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.09.030>
- Psycharis, S. (2016). Inquiry based-computational experiment, acquisition of threshold concepts and argumentation in science and mathematics education. *Educational Technology and Society*, 19(3), 282–293.
- Ricketts, A. (2010). Threshold concepts: “Loaded” knowledge or critical education? In J. H. F. Meyer, R. Land, & C. Baillie (Eds.), *Threshold concepts and transformational learning*. (pp. 45–60). Rotterdam, Países Bajos.: Sense Publisher.
- Rosário, P., Pereira, A., Nunes, A.R., Figueiredo, M., Núñez, J.C., Fuentes, S., Gaeta, M.L. (2014). Autorregulación del aprendizaje: una revisión sistemática en revistas de la base SciELO. *Universitas Psychologica*, 13(2), 781-798. doi: 10.11144/Javeriana.UPSY13.aars.
- Sandoval-Cruz, R.I., Navarro-Rangel, Y., González-Calleros, J.M., & Perales-Escudero, M.D. (in press). Pre-service EFL teachers’ conceptions of learning about SLA through

- on-line discussion forums and WhatsApp in blended-learning. *RELC Journal*.
- Sardegna, V.G., & Dugartsyrenova, V.A. (2014). Pre-Service foreign language teachers' perspectives on learning through technology. *Foreign Language Annals*, 47(1): 147-167.
- Sayer, A. (1992). *Method in social science*. London: Routledge.
- Sayer, A. (2000). *Realism and social science*. SAGE Publications.
- Scott, D. (2010). *Education, epistemology and critical realism*. London: Routledge.
- Schwandt, T.A. (2001). *Dictionary of qualitative inquiry*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Schwartzman, L. (2010). Transcending disciplinary boundaries: A proposed theoretical foundation for threshold concepts. In J. H. F. Meyer, R. Land, & C. Baillie (Eds.), *Threshold concepts and transformational learning*. (pp. 21–44). Rotterdam, Países Bajos.: Sense Publisher.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Programa Nacional de Inglés 2017-2018*. Ciudad de México, México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de: <https://www.gob.mx/sep/documentos/programa-nacional-de-ingles-2017-2018?state=published>
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(3), 209–231. <https://doi.org/doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>
- Shanahan, M., Foster, G., & Meyer, J. H. F. (2010). Threshold concepts and attrition in first-year economics. In J. H. F. Meyer, R. Land, & C. Baillie (Eds.), *Threshold concepts and transformational learning*. (pp. 207–226). Rotterdam, Países Bajos.: Sense Publisher.
- Shin D.-s., & Kang H.-S. (2018). Online language teacher education: Practices and possibilities. *RELC Journal*, 49(3): 369-380.
- Skinner, B. (2017). Effective teacher talk: A threshold concept in TESOL. *ELT Journal*,

- 71(2), 150–159. doi: <https://doi.org/https://doi.org/10.1093/elt/ccw062>.
- Son J (2006) Using online discussion groups in a CALL teacher training course. *RELC Journal* 37: 123–135.
- Stahl, G. (2002). Contributions to a theoretical framework for CSCL. In G. Stahl (Ed.), *Computer support for collaborative learning: Foundations for a CSCL community* (pp. 62-71). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stahl, G. (2015). A decade of CSCL. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 10(4), 337–344.
- Stake, R. (2010). *Qualitative Research: Studying how things work*. New York: The Guilford Press.
- Stake, R. (2013). Estudios de casos cualitativos. In N. Denzin, & Y. Lincoln, *Manual de investigación cualitativa*, 3. ISBN 978-84-9784-310-2, pp. 154-197.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). Newbury Park, CA: SAGE.
- Taffs, K., & Holt, J. (2013). Investigating student use and value of e-learning resources to develop academic writing within the discipline of environmental science. *Journal of Geography in Higher Education*, 37(4), 500–514.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1080/03098265.2013.801012>
- Tan, J., Chai, C. S., & Hong, H.-Y. (2008). The analysis of small group knowledge building effort among teachers using an interaction analysis model. In T. Chan, G. Biswas, F. C. Chen, C. Chen, C. Chou, & M. Jacobson (Eds.), *Proceedings of the 17th International Conference on Computers in Education* (pp. 801–808). Asia-Pacific Society for Computers in Education.
- Tee, M. Y., & Lee, S. S. (2013). Advancing understanding using Nonaka's model of

- knowledge creation and problem-based learning. *Computer-Supported Collaborative Learning*, 8, 313–331. doi: <https://doi.org/10.1007/s11412-013-9175-2>.
- Tsai C.-C. (2009) Conceptions of learning versus conceptions of web-based learning: the differences revealed by college students. *Computers and Education* 53(4): 1092–103.
- Universidad de Quintana Roo. (2015). *Plan de Estudios de la Licenciatura en Lengua Inglesa*. Chetumal, México: Universidad de Quintana Roo.
- Valenzuela-Zambrano, B. y Pérez-Villalobos, M.V. (2013). Aprendizaje autorregulado a través de la plataforma virtual Moodle. *Educación y Educadores*, 16(1), 66-79.
- Vygostky, L. S. (2003). *Pensamiento y Lenguaje*. Ediciones Quinto Sol.
- Walsh, E. (2000). Phenomenographic analysis of interview transcripts. In J. Bowden & E. Walsh, (Eds.), *Phenomenography*, RMIT University Press, Melbourne.
- Wertsch, J.V. (2005). Vygostky's two minds on the nature of meaning. In C. D. Lee & P. Smagorinsky (Eds.), *Vygostkian perspectives on literacy research: Constructing meaning through collaborative inquiry* (pp. 19-30). Cambridge: Cambridge University Press.
- Wise, A. F., Hausknecht, S. N., & Zhao, Y. (2014). Attending to others' posts in asynchronous discussions: Learners' online "listening" and its relationship to speaking. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 9, 185–209. <https://doi.org/10.1007/s11412-014-9192-9>.
- Wise, F. A., & Hsiao, T. Y. (2019). Self-regulation in online discussions: Aligning data streams to investigate relationships between speaking, listening, and task conditions. *Computers in Human Behavior*, 96, 273-284. doi: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.01.034>
- Yazan, B. (2015). Three approaches to case study methods in education: Yin, Merriam, and

Stake. *The Qualitative Report*, 20 (2), 134-152.

Yin, R.K. (2002). *Case Study research: Design and methods*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Yin, R.K. (2011). *Qualitative Research from Start to Finish*. New York: The Guilford Press. ISBN: 978-1-4625-1797-8. 386 pp.

Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods (5th ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Yin, R.K. (2016). *Qualitative Research from Start to Finish, Second Edition*. New York: The Guilford Press. ISBN: 978-1-4625-1797-8. 386 pp.

Anexos

Anexo 1. Guía de entrevistas semiestructuradas.

Experiencias de los estudiantes en torno al aprendizaje del concepto de interlengua y conceptos relacionados.

Indicaciones

Presentarse con el entrevistado

Mencionar el propósito de la entrevista

Indicar el uso que se dará a la información recabada

Solicitar permiso al entrevistado para grabar la entrevista

Agradecer su colaboración

Datos generales

Fecha de entrevista

Edad

Carrera

Cuatrimestre

Sexo

Con esta guía se espera recuperar las experiencias de los estudiantes con respecto a las experiencias de aprendizaje del concepto umbral de interlengua y conceptos relacionados en un contexto de blended learning.

Se espera contribuir a responder tres preguntas específicas y alcanzar un objetivo específico de la presente investigación.

Preguntas Específicas	Objetivo Específico
<p>4. ¿De qué formas experimentan los estudiantes la construcción colaborativa de conocimiento sobre el concepto umbral en el discurso áulico presencial y el discurso en línea?</p> <p>5. ¿Qué tipos de interacciones en línea y presenciales se relacionan con la percepción de la experiencia de construcción colaborativa de conocimientos?</p> <p>6. ¿Cómo se relacionan las interacciones en línea con las interacciones presenciales para producir la percepción de experiencias de construcción colaborativa de conocimientos?</p>	<p>1. Identificar las percepciones de los participantes sobre lo que constituye CCC en la interacción verbal presencial y en línea.</p>

Cuerpo de preguntas
Experiencias sobre el aprendizaje de conceptos umbral

Categoría & Descripción	Pregunta de guía de entrevista introductoria Entrevista 1
<p style="text-align: center;">Antecedentes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Número de años estudiando inglés • Escuelas • Aprendizaje de la observación. • Emociones sobre el error y la corrección • Motivación sobre el estudio del idioma • Experiencias sobre el primer acercamiento a una noción científica del error 	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuándo empezaste a estudiar inglés? 2. ¿En qué escuelas has estudiado? 3. ¿Cuáles fueron tus experiencias en esas escuelas en relación con las equivocaciones y la corrección? 4. ¿Qué emociones habías experimentado en torno a los errores y a la corrección? 5. Hasta ahora, ¿cuáles han sido tus ideas sobre las equivocaciones y la corrección? 6. ¿Qué te ha motivado a estudiar inglés? 7. ¿Cómo has experimentado las ideas que se han enseñado en esta clase sobre las equivocaciones y la corrección? ¿Cuáles han sido tus emociones y tus pensamientos al respecto? Indagar: 8. Cuando el maestro explicó sobre la palabra “haiga”, ¿Qué sentiste, qué pensaste?; cuando el maestro explicó que la corrección es arbitraria o subjetiva, ¿Qué sentiste, qué pensaste?
	Entrevista 2

<p>Noema Perceptual (Gurwitsch, 1964), preguntas 1 a la 4.</p> <p>Cruce del umbral (Meyer y Land, 2003), pregunta 4.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué recuerdas del concepto de interlengua? 2. ¿Cuáles han sido tus emociones, pensamientos u opiniones respecto de este concepto hasta ahora? 3. ¿Qué conceptos recuerdas que se relacionan con la interlengua? 4. ¿Cómo se relaciona el concepto de interlengua con la idea de lo correcto e incorrecto?
	Entrevista 3
<p>Noema Perceptual (Gurwitsch, 1964)</p> <p>Cruce del umbral – pregunta 1 encaminada a la dimensión de conceptos relacionados, preguntas 8-9 – dificultades.</p> <p>Colaboración – preguntas 10 y 11</p> <p>Relación ambiente presencial-virtual (preguntas 2-7, 12-13)</p>	<p>Como sabes, el concepto de interlengua es muy complejo, tiene muchas implicaciones para la forma de enseñar y evaluar desde una perspectiva descriptivista y requiere, para aprenderse bien, el aprendizaje de varios conceptos relacionados.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Recuerdas algunos de los conceptos relacionados? Cuáles? 2. ¿Hubo algún aspecto de las actividades de Moodle que favoreciera tu aprendizaje del concepto de interlengua? ¿cuál fue? Explica en detalle. 3. ¿Hubo algún aspecto de las actividades de Moodle que favoreciera tu aprendizaje de conceptos relacionados? ¿cuál fue? Explica en detalle. 4. ¿Hubo algún aspecto de la clase presencial que favoreciera tu aprendizaje del concepto de interlengua? ¿Cuál fue? Explica en detalle. 5. ¿Hubo algún aspecto de la clase presencial que favoreciera tu aprendizaje de conceptos relacionados? ¿Cuál fue? Explica en detalle. 6. Durante el desarrollo del curso, varias de las actividades de la clase se han continuado en Moodle y varias actividades de Moodle se han retomado en la clase ¿hubo algún aspecto combinado entre la clase presencial y las actividades de Moodle que favoreciera tu aprendizaje del concepto de interlengua? ¿Cuál fue? Explica en detalle. 7. Durante el desarrollo del curso varias de las actividades de la clase se han continuado en Moodle y varias actividades de Moodle se han retomado en la clase ¿hubo algún aspecto combinado entre la clase presencial y las actividades de Moodle que favoreciera tu aprendizaje de conceptos relacionados? ¿Cuál fue? Explica en detalle. 8. ¿Recuerdas alguna dificultad específica en tu proceso de aprendizaje del concepto de interlengua? ¿Cuál fue? ¿Se resolvió? ¿Cómo?

	<p>9. ¿Recuerdas alguna dificultad específica en tu proceso de aprendizaje de conceptos relacionados? ¿Cuál fue? ¿Se resolvió? ¿Cómo?</p> <p>10. ¿Jugaron algún papel tus compañeros en ayudarte a comprender el concepto de interlengua? ¿De qué manera?</p> <p>11. ¿Jugaron algún papel tus compañeros en ayudarte a comprender los conceptos relacionados? ¿De qué manera?</p> <p>12. ¿Influyó el contraste del contexto, presencial o en línea (el hecho de que algunas actividades fueron presenciales y otras en línea), en tu proceso del aprendizaje del concepto de interlengua? ¿De qué manera?</p> <p>13. ¿Influyó el contraste del contexto, presencial o en línea (el hecho de que algunas actividades fueron presenciales y otras en línea), en tu proceso del aprendizaje de conceptos relacionados? ¿De qué manera?</p> <p>14. ¿Hay cosas que todavía no te quedan claras o con las que no estés de acuerdo? Explica por favor.</p> <p>15. Haz una imagen de lo que ha representado para ti la experiencia de aprender una perspectiva científica sobre la interlengua en relación con los errors/mistakes. Tu imagen puede incluir otros conceptos relacionados, diagramas, flechas, dibujos, lo que tú necesites para expresar tu experiencia de aprendizaje. Debajo de la imagen, escribe una breve explicación de la misma.</p>
--	---

Anexo 2. Ejemplo de codificación de “Foros de discusión” con MAXQDA 2018

25 documentos con foros de discusión.

The screenshot displays the MAXQDA 2018 software interface. The main window is titled "Visualizador de documento: Foro(5) _Esperanza, Shirley, Azeneth Y Coral". The interface is divided into several panes:

- Sistema de documentos:** A tree view on the left showing a list of documents with their respective word counts. The document "Foro(5) _Esperanza, Shirley, Azeneth Y Coral" is highlighted.
- Sistema de códigos:** A tree view on the left showing a list of codes with their respective word counts. The code "Negociación del significado y construcción mutua de co..." is highlighted.
- Visualizador de documento:** The main text area on the right showing the content of the selected document. The text is numbered from 46 to 51. The text includes:

46 En el segundo reactivo es cierto que fuimos prescriptivistas Coral y yo
 47 pero creo que es necesario analizar la habilidad que se esta evaluando.
 48 Es decir, como mencionabamos en la clase pasada, puede ser que el alumno no entienda bien el uso de un auxiliar pero si conoce la estructura, o incluso podría ser que no lo sabe escribir pero en la practica oral tal vez lo domine mejor. En este caso pues estabamos evaluando si sabe o no las formas verbales. Yo creo que si evaluamos otras habilidades en las que si es bueno o que si domina, hay oportunidad de animarlo a mejorar.
 49 Esperanza estoy muy de acuerdo con tu ultimo comentario, creo que muy independientemente de lla perspectiva que tomemos, nuestra finalidad como docentes es buscar que alumno mejore y realmente aprenda lo que debe aprender.
 50 Además de que es totalmente válido equivocarse, ya que es evidencia de que se esta llevando un proceso de aprendizaje verdadero.
 51 ¿Qué opinan?
- Segmentos recuperados:** A pane at the bottom showing the results of the coding process, with the code "Negociación del significado y construcción mutua de co..." applied to the text.

Two blue arrows point from the text above to the software interface: one points to the "Sistema de documentos" pane, and the other points to the "Segmentos recuperados" pane.

Matriz analítica MAI

Ejemplo de codificación de segmentos de interactividad

Anexo 3. Ejemplo de codificación de entrevistas con MAXQDA 2018.

46 transcripciones de entrevistas

The screenshot displays the MAXQDA 2018 software interface. The main window is titled 'Visualizador de documento: Participante2_Entrevista 3'. The interface is divided into several panels:

- Sistema de documentos:** A tree view on the left showing a list of interview transcripts for four participants (Participante1, Participante2, Participante3, Participante4) across three interviews each. A blue arrow points to this panel from the text '46 transcripciones de entrevistas'.
- Sistema de códigos:** A tree view on the left showing a hierarchical structure of codes. The root is 'VERDE', followed by 'Concepciones sobre clase presencial', 'Oportunidad de aclarar conocimiento erróneo gene...', 'Rol Pasivo', 'Ejemplos de experiencia de alumnos', 'Ejemplos de experiencia del profesor', 'Ayuda visual (diagramas, apuntes, no power point)', 'Concepciones sobre Adquisición de L2', 'Error', 'Corrección', 'Conceptos relacionados', 'entendimiento preciso', and 'emociones sobre conceptos relacionados'. A blue arrow points to this panel from the text 'Códigos de análisis fenomenográfico'.
- Visualizador de documento:** The main text area on the right showing a transcript snippet. It includes a timeline with markers for 'Liminalidad', 'Cambio medio', and 'Integración'. The text includes:

24 I: Sí. Porque se puso el ejemplo de "haiga" y "haya".

25 E: Ajá.

26 I: Y... yo puse que, que yo siempre iba a seguir como que las reglas que están establecidas como en los libros. Y después, fue cuando aprendí lo de ser una persona em... lo del cognitivismo y el otro, no me acuerdo de esa parte.

27 E: Ajá.

28 I: Y donde yo le dije, donde yo comenté que, bueno, que yo siempre iba a seguir y que yo tenía establecido que siempre las reglas estaban en los libros. Eran lo importante aquí y que no importaba ¿no?, lo demás. Pero fue cuando usted después dijo que hay profesores que son así, como las dos partes ¿no?, que siguen las cosas de los libros y si una persona está mal, pues, simplemente no les dicen "está mal" y no les explican por qué. Pero el otro lado hay personas, hay profesores que las que sus estudiantes también salen mal en sus exámenes y cosas así, y ellos se encargan de explicarle los motivos de por qué. Y entonces, fue cuando yo decidí que no siempre es como que, que está bien seguir la, los-las reglas de lo ya establecido, pero, está bien seguir de la otra manera.
- Segmentos recuperados:** A panel at the bottom right, currently empty.

Códigos de análisis
fenomenográfico

Anexo 4. Tabla de Congruencia

Objetivo Específico	Pregunta Específica	Perspectiva Teórica	Perspectiva Metodológica	Tipo de Datos	Tipo de análisis	Resultados
1.Describir las experiencias de los participantes sobre lo que constituye CCC en la interacción verbal en línea.	1. ¿De qué formas experimentan los estudiantes la construcción colaborativa de conocimiento sobre el concepto umbral en el discurso en línea?	Fenomenografía	Fenomenografía	Entrevista semi estructurada	Análisis fenomenográfico	Espacio de resultados estructural y referencial
2.Describir las experiencias de vinculación entre la CCC en línea y la enseñanza-aprendizaje presencial.	2. ¿Cómo se relacionan el ambiente en línea con la enseñanza presencial para producir la percepción de experiencias de construcción colaborativa de conocimientos?	Fenomenografía	Fenomenografía	Entrevista semi estructurada	Análisis fenomenográfico	Espacio de resultados estructural
3.Contrastar sistemáticamente las experiencias de los participantes con las etapas del modelo MAI.	3. ¿Cómo se corresponden, o no, las experiencias percibidas de los participantes con los principios del modelo MAI sobre la naturaleza de la construcción colaborativa de conocimientos?	Fenomenografía Constructivismo social	Fenomenografía MAI	Entrevista semi estructurada Foros de discusión	Análisis fenomenográfico Matriz analítica del MAI	Tablas con la etapas del MAI en las contribuciones legitimadas por los participantes
4.Identificar correlatos discursivos en los foros de discusión, tanto de las experiencias de CCC de los participantes en relación con tales foros, como de las etapas del modelo MAI, utilizando para ellos herramientas	4.¿Cuáles son los correlatos discursivos de la experiencia de construcción colaborativa de conocimientos en los foros de discusión sobre el concepto de	Teoría de Códigos de Legitimación	Dimensión Semántica de la TCL	Entrevista semi estructurada Foros de discusión	Análisis de ondas semánticas (gravedad y densidad semántica)	Ondas semánticas de las contribuciones legitimadas por los participantes

de análisis del discurso de la TCL.	interlengua y conceptos relacionados?					
5.Describir influencias del aprendizaje de la observación y antecedentes de los participantes sobre sus formas de experimentar el aprendizaje del concepto de interlengua.	1. ¿De qué formas experimentan los estudiantes la construcción colaborativa de conocimiento sobre el concepto umbral en el discurso en línea?	Fenomenografía Constructivismo social Realismo Crítico	Fenomenografía Procedimiento de Axelsson y Goldkhal (2004).	Entrevista semi estructurada	Análisis fenomenográfico Análisis inductivo-deductivo siguiendo el procedimiento de Axelsson y Goldkhal (2004)	Espacio de resultados referencial Modelo explicativo

Anexo 5. Instrucciones de los Foros de Discusión

Nota: Se presentan con permiso del profesor quien permanece anónimo pero retiene los derechos de autor.

Foro 1

 Feelings about correctness - team Ana Laura, Pamela, and Pharishia. □

Think back about our in-class discussion of correctness. What was your initial reaction to the idea that correctness is arbitrary and the teacher's explanations? What were your feelings, for example, about the explanation involving "haiga" and other "wrong" Spanish words? Did you feel comfortable/disoriented/angry/confused? Do you feel different now? Explain in detail. You may include pictures that show your feelings. Then, after each team member has described and explained their feelings in detail, one team member must write a conclusion summarizing how everyone has felt and any changes experiences by the group members. You can start posting since Jan 26 and must have finished by midnight of Jan 29.

Foro 2

 First concept connection activity - Ana Laura, Pamela y Pharisia. □

Para esta actividad, tienen que ponerse de acuerdo y escribir un párrafo o dos en los cuales expliquen las relaciones entre los siguientes conceptos aprendidos en clase: interlanguage, error, mistake, non target-like forms, input, output (el lenguaje que producen), L2, second language, foreign language. Debe quedar clara la relación entre el concepto central, interlengua, y todos los demás conceptos. Se calificará el proceso de ponerse de acuerdo, es decir, la conversación/debate entre ustedes, y el producto, es decir, el o los párrafos resultantes. Tanto la discusión como el párrafo pueden ser en español usando los conceptos en inglés. Cada integrante debe participar por lo menos cuatro veces. Es perfectamente válido decir si no están de acuerdo con algún punto expresado por sus compañeros y proponer alternativas. El foro está abierto desde este momento (9 de septiembre, 4:57 p.m.) y hasta las 9:00 a.m. del miércoles 12 de septiembre.

Foro 3

Second concept connection activity

Un miembro de cada equipo de los que ya están formados debe iniciar una discusión para el equipo. Por ejemplo, si Alberto inicia la discusión, los miembros del equipo de Alberto deben quedarse dentro de la discusión que él inició. En esta actividad, deben ponerse de acuerdo para escribir dos párrafos.

PÁRRAFO UNO

Para empezar esta discusión, quien la inicie debe ponerle un título como "Equipo Uriel y Sheyla, párrafo uno". El primer párrafo debe combinar los siguientes términos: desarrollo de la interlengua, prescriptivismo (o profesores prescriptivistas o alumnos prescriptivistas), descriptivismo (o profesores descriptivistas o alumnos descriptivistas), formas meta (target-like forms), desviaciones de la norma (non target-like forms) lengua estándar (estándar global, nacional, regional, o local). La idea es que incluyan sus pensamientos y opiniones, que expresen su acuerdo o desacuerdo con lo expresado por sus compañeros, que sugieran alternativas, que se hagan preguntas unos a otros sobre lo que no entiendan, y así por el estilo. El último párrafo de la discusión tiene que ser el párrafo con el cual todos están de acuerdo, el producto de la actividad. Se calificará tanto el proceso como el producto. Cada miembro de cada equipo debe tener por lo menos cuatro participaciones.

PÁRRAFO DOS

Para empezar esta discusión, quien la inicie debe ponerle un título como "Equipo Uriel y Sheyla, párrafo dos". Se trata de colaborar para escribir un párrafo que explique las conexiones entre los siguientes conceptos: interlengua, sistema en desarrollo, input, output, intake, reconocimiento (noticing), ajuste (accommodation), reestructuración (restructuring), mente, segunda lengua (second language), lengua extranjera (foreign language). El párrafo puede estar en español usando los conceptos en inglés. La idea es que incluyan sus pensamientos y opiniones, que expresen su acuerdo o desacuerdo con lo expresado por sus compañeros, que sugieran alternativas, que se hagan preguntas unos a otros sobre lo que no entiendan, y así por el estilo. El último párrafo de la discusión tiene que ser el párrafo con el cual todos están de acuerdo, el producto de la actividad. Se calificará tanto el proceso como el producto. Cada miembro de cada equipo debe tener por lo menos cuatro participaciones.

COMENTARIO A OTRO EQUIPO

Para esta actividad, primero tienen que discutir al interior de su equipo qué van a decir sobre el comentario. Al igual que en las dos anteriores, una persona del equipo crea la cadena de discusión con un nombre como "Equipo de Uriel y Sheyla - discusión del comentario al equipo de Pharisia". Al interior de esa cadena de discusión, se tienen que poner de acuerdo sobre lo que le van a decir al equipo que les tocó sobre sus dos párrafos. DESPUÉS DE QUE SE HAYAN PUESTO DE ACUERDO SOBRE EL COMENTARIO QUE VAN A HACER, uno de los miembros del equipo tiene que entrar a las discusiones del equipo que les tocó y hacer los comentarios.

Aquí está el rol de comentarios a cada equipo:

- Equipo de Sheyla comenta a equipo de Pharisia.
- Equipo de Pharisia comenta a equipo de Rolando.
- Equipo de Rolando comenta a equipo de Sharon.
- Equipo de Sharon comenta a equipo de Erick.
- Equipo de Erick comenta a equipo de Marytere.
- Equipo de Marytere comenta a equipo de Emily.
- Equipo de Esperanza comenta a equipo de Sheyla.

El foro está abierto desde hoy viernes 14 de septiembre a las 10:55 a.m., hasta el miércoles 18 de septiembre a las 9 a.m.

Foro 4

10/21/2021 11:00 AM

 [ejercicio de evaluación](#)

En el archivo que dice "[archivo para foro](#)", encontrarán un examen hipotético resuelto por un alumno hipotético de nivel pre-intermedio. En los grupos ya formados, deben actuar como profesores que tienen que decidir qué calificación le darán a cada respuesta (de 0 a 1) y la calificación total (hasta 10). Una persona de cada equipo inicia la discusión y los demás responden. Cada integrante de cada equipo debe participar por lo menos una vez por cada pregunta del examen, pero pueden participar más veces. Deben dar razones para justificar la puntuación que proponen para cada respuesta. El último post de cada equipo debe ser la calificación final que asignaron desglosada en puntos por cada respuesta, por ejemplo: "Total = 8. pregunta 1 = 0, pregunta 2 = 1...".

Después, un miembro de cada equipo debe comparar con la calificación de los otros equipos y emitir un comentario comparando la calificación de su equipo con la del equipo que están viendo y emitir una valoración sobre el último post del otro equipo. El foro está abierto desde el jueves 20 de septiembre a las 8 p.m., hasta el lunes 24 a las 8 p.m.

 [archivo para foro](#)

This is the file you'll use for the grading forum.

 [Theories of Language Learning](#)

There will be a quiz about this on Wednesday.

Foro 5

Discusión sobre la actividad de evaluación de la clase pasada □

Este foro está abierto desde hoy 26 de septiembre hasta el domingo 30 de septiembre a las 11:55 pm. Diane Larsen-Freeman, una científica de fama mundial en la enseñanza y aprendizaje del inglés y mi directora de tesis doctoral, afirma que la evaluación del aprendizaje como se hace actualmente es injusta porque no se lleva a cabo desde la perspectiva de la interlengua. El siguiente fragmento está tomado de una entrevista con ella publicada en la revista MEXTESOL Journal (puesto en Moodle):

Assessment is usually done from the perspective of the target language [instead of interlanguage]. Learners are assessed in terms of what they do not know, rather than what they know. Instead, I recommend self-referential assessment, where learners are assessed for what they can do now that they couldn't before. This form of assessment is not simple, but it is fairer and more valid.

Traducción: La evaluación frecuentemente se lleva a cabo desde la perspectiva del sistema de la lengua meta ya formado, en lugar de la perspectiva de la interlengua en desarrollo. Se evalúa a los estudiantes en términos de lo que no saben en lugar de tomar en cuenta lo que sí saben. Recomiendo reemplazar esa forma de evaluar por una evaluación auto-referencial, en la cual se evalúe lo que los estudiantes ya pueden hacer en contraste con lo que no podían hacer antes (es decir, que se les premie por las cosas que ya pueden hacer). Esta forma de evaluar no es fácil pero es más justa y más válida.

Al mismo tiempo, sabemos que las non target-like forms (errors and mistakes) son productos del estado actual de desarrollo de la interlengua de un aprendiente. Como dice Diane Larsen-Freeman en su libro *Complexity Theory and Language Development*: "errors are evidence of learners' creativity". Entonces, la labor del profesor es asistir el desarrollo de la interlengua, lo cual incluye motivar al estudiante a través de una evaluación que premie lo que ya aprendió (sus reglas interlingüísticas que ya son como la lengua meta) y que le ayude a darse cuenta (noticing) de lo que necesita seguir aprendiendo (sus reglas interlingüísticas que aún no son como las de la lengua meta).

A la luz de estas verdades científicas, discute en tu equipo las siguiente preguntas, en español:

1. ¿De qué forma evaluó tu grupo los aprendizajes manifestados en las respuestas non target-like al examen de la actividad anterior?
2. ¿Crees que tu forma de evaluar premió al estudiante hipotético por lo que ya podía hacer al momento de la evaluación? ¿Por qué o por qué no?
3. ¿De qué manera tu forma de evaluar ayuda al estudiante a saber cómo continuar el desarrollo de su interlengua y a estar motivado para ello?

Es necesario que una persona de cada equipo inicie la discusión, y que los demás integrantes del equipo le respondan a esa persona. La participación comienza desde este momento (miércoles 28 de febrero 2 p.m.) y termina el jueves a las 11:55 p.m.