

Modelos lingüísticos subyacentes a la investigación sobre innovación educativa

BEATRIZ GALLARDO-PAÚLS
Universitat de Valencia

Abstract: The aim of this paper is to revise the linguistic model associated with the university learning innovation based on Information and Communication Technology (ICT), with special focus on the need to choose a model compatible with truly interactive teaching practices. Three well-known elements of the institutional discourse on educational innovation are mentioned to explain this situation: the predominance of SCORM technology, designed for computer receptive (not interactive) use; the prescriptive attitudes regarding teachers; and the apparent centrality of a student which is described as passive. Theories on educational innovation have to take into account pragmatic linguistic approaches able to integrate the interactive communicative processes, as well as the capabilities of digital communication and the variables defined by the type of student.

Key-words: Linguistic models, Learning theory

En los años que han precedido el proceso de adaptación de la universidad española a los grados europeos hemos asistido al incremento notable de publicaciones y proyectos de investigación sobre la actividad docente universitaria. El llamado "proceso de Bolonia" (en cuyo vapuleado nombre, hay que decirlo, se han defendido actuaciones y posturas que a menudo nada tenían que ver con la implantación de un Espacio Europeo de Educación Superior), ha propiciado la difusión del discurso teórico especializado sobre innovación educativa. El profesorado universitario perteneciente a todas las áreas de conocimiento se ha ido familiarizando con dicho discurso, hasta el punto de que resulta plausible pensar que todas y cada una de las memorias presentadas en los últimos diez o doce años para las plazas de profesorado universitario incluían en el proyecto docente un apartado específico sobre innovación educativa.

Paralelamente, casi todas las universidades han destinado buena parte de su presupuesto al fomento de la dinamización pedagógica, favoreciendo, mediante

formación específica del profesorado y mediante convocatorias de innovación, una cultura de la innovación que se ha desplegado indistintamente en el ámbito de las metodologías, las tecnologías y la evaluación del aprendizaje. Podemos afirmar que la implicación del profesorado en estos procesos ha sido en general alta, aunque desigual y con frecuencia desde planteamientos saludablemente críticos.

En este trabajo nos planteamos cuál es el modelo lingüístico subyacente a esas teorías desarrolladas desde disciplinas educativas como la pedagogía, la didáctica, o la psicología del aprendizaje, y que con frecuencia se han utilizado como base argumentativa para alentar cambios legislativos relacionados con la educación superior.

1. INNOVACIÓN EDUCATIVA

En su texto *Los siete saberes necesarios de la educación del futuro*, Edgar Morin (1999: 39) señalaba dos elementos característicos de la innovación: su inevitabilidad y la necesidad de integrarla contextualmente, en una suerte de adaptación dinámica con el contexto:

L'inattendu nous surprend. C'est que nous nous sommes installés en trop grande sécurité dans nos théories et nos idées, et que celles-ci n'ont aucune structure d'accueil pour le nouveau. Or le nouveau jaillit sans cesse. On ne peut jamais le prévoir tel qu'il se présentera, mais on doit s'attendre à sa venue, c'est-à-dire s'attendre à l'inattendu. Et une fois l'inattendu survenu, il faudrait être capable de réviser nos théories et idées, plutôt que de faire entrer au forceps le fait nouveau dans la théorie incapable de vraiment l'accueillir.

La teoría sobre innovación, ya proceda del ámbito empresarial como del estrictamente pedagógico, subraya la necesidad de al menos tres elementos necesarios: ha de existir un elemento que introduzca *novedad* en cierto proceso existente (una novedad, además, intencional). Dicho elemento ha de suponer algún tipo de avance o *mejora* (que se traduce en una mayor utilidad, por ejemplo la mejora en las notas de los estudiantes). Y tal mejora debe suponer un *valor añadido* al proceso en cuestión (es decir, una mayor rentabilidad, por ejemplo, menor tiempo en la preparación de clases, en la evaluación, o en la gestión docente).

Echando la vista atrás, cabe pensar que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), frecuentemente impulsoras de la innovación educativa, pueden suponer un punto de inflexión similar al que Ong (1982) señalara para la aparición sucesiva de la imprenta y las tecnologías audiovisuales electrónicas; también hay posturas que defienden que la identificación medieval de las siete artes liberales (Trivium y Quadrivium) se vinculaba, según la propuesta de Casiodoro, a aquellas que necesitaban la tecnología del *Liber* para su desarrollo (otras acepciones las conciben como los saberes del *Homo liber*). Así pues, al igual que ocurre con la aparición del libro, la imprenta y los medios audiovisuales, las tecnologías digitales pueden determinar las bases de una nueva alfabetización, que arrastra, no obstante, factores cognitivos:

La alfabetización digital tiene mucho en común con su colega lógica y lingüística, la alfabetización crítica. Ésta consiste en un juego de herramientas, habilidades y aptitudes que permiten manipular el diseño y no solamente ser manipuladas por él. Es más que una simple defensa; es, además, un modo de proyectar nuestras propias intenciones hacia el mundo. No se trata de ser formado por el mundo sino de ser formado a través del proceso de incidir en él. (Downes 2010: XI).

En la medida en que el proceso docente es, por definición, una acción comunicativa y lingüística, creemos relevante plantearnos cuál es el modelo lingüístico que subyace a la descripción, propuesta y diseño de las iniciativas de innovación educativa: Las tecnologías digitales configuran simultáneamente un escenario de acceso al conocimiento y de saturación comunicativa (Gergen 1984) e informativa (las “nuevas abundancias”, Reig 2010), que modifica el concepto del saber y, por tanto, la apreciación social de actores como “estudiante” y “profesorado”. Siendo estos los dos papeles participativos que definen la interacción didáctica, es interesante vincularlos con un modelo lingüístico-comunicativo concreto.

2. LA DIGLOSIA TECNOLÓGICA DE LOS ESTUDIANTES DIGITALES

Para identificar los modelos lingüísticos subyacentes a las propuestas pedagógicas que han alentado en España el proceso de adaptación al EEES, resulta conveniente plantearse cuál es el “alumno modelo” y el “profesor modelo” que incorporan (en el sentido del “lector modelo” de Eco), es decir, su representación prototípica de los agentes comunicativos que configuran la interacción didáctica.

En nuestras universidades, la gran mayoría de los estudiantes pertenecen ya a la generación de los que Prensky (2001a, 2001b, 2007) bautizó como “nativos digitales”, cuya vida cotidiana se desarrolla en gran parte mediante dispositivos electrónicos y conexión informática¹, y cuyo profesorado sería básicamente, según la misma propuesta, “inmigrante digital”². Es necesario tener en cuenta, por otro lado, que este perfil “digital” de los actuales estudiantes universitarios coincide sociológicamente con un cambio esencial de la propia universidad, como es el paso a una

¹ Según el informe de “La generación interactiva en España”, realizado en 2009 a partir de 13.000 estudiantes (apud. Muñoz y Suárez 2010), el 71% de los niños y el 88% de los jóvenes son usuarios de Internet; un 70% de los menores utilizan las redes sociales; el 40% de los mayores de 16 años tiene página web propia o participa activamente en otras; y el 96,71% de los alumnos españoles de secundaria tiene ordenador.

² Como bien señala Cerezo (2008), la gran mayoría de los cambios tecnológicos son protagonizados e impulsados por inmigrantes digitales; y las universidades españolas y europeas en general llevan más de una década impulsando la introducción de las TIC en sus aulas, con una respuesta bien satisfactoria. De ahí que recientemente se haya convertido el doblete “nativo/inmigrante” en una tríada, donde los “migrantes digitales” constituyen (Piscitelli et al. 2010: XVII) un punto equidistante entre nativos e inmigrantes.

universidad de masas³. Ariño (2008: 19) ha analizado este proceso de cambio y el discurso de protesta que origina en gran parte del profesorado, que se queja habitualmente de

un cambio en el perfil del alumnado, de una reducción del nivel con el que los estudiantes acceden a la Universidad, muy especialmente en lo relacionado con competencias expresivas y con disposición lectora. Pero, con independencia de la veracidad o no de tales aseveraciones, es indudable que no se pasa de 150.000 estudiantes a 1.500.000 sin que se produzcan modificaciones significativas y profundas, no solo cuantitativas sino también cualitativas, en las bases sociales del acceso y, en consecuencia, en los perfiles sociales de las personas que asisten a las aulas universitarias. Y de manera muy significativa en los currículos implícitos de los estudiantes.

Estos currículos implícitos están condicionados en parte por el uso tecnológico. Así pues, las universidades atienden a un alumnado masificado y digital, al que el discurso sobre innovación educativa atribuye características bien conocidas desde la propuesta de Prensky. Se dice de estos nativos digitales que son multitarea, poseen altas destrezas tecnológicas, son desafiantes e impacientes, están acostumbrados a la interactividad, a participar en comunidades virtuales y a compartir información en línea, tienen hábitos que privilegian la comunicación sobre la información, están acostumbrados a la diversidad y la multiculturalidad, y se desenvuelven en una cultura predominantemente audiovisual (*visual learners*).

No obstante, frente a la descripción de Prensky, muchos estudiantes universitarios parecen identificarse más con el retrato de la Generación Google ofrecido por Cobo y Pardo (2007); en *Planeta 2.0* estos autores les atribuyen rasgos notoriamente diferentes, que pueden relacionarse con el discurso de queja comentado por Ariño:

- baja comprensión de los contenidos a los que accede;
 - *capacidad insuficiente para calificar* la relevancia de los contenidos en línea;
 - *mapas mentales poco sofisticados* en cuanto a cómo funciona la información dentro de Internet;
 - *desconocimiento* de cómo funcionan los motores de búsqueda;
- no existen evidencias de que sean mejores gestores de información que quienes nacieron 25 años atrás.

Esta doble caracterización, aparentemente contradictoria, subraya una disociación entre las habilidades digitales que el alumnado muestra en la esfera no académica, y la escasa aplicación de tales habilidades para el estudio; y esta disociación, que podemos considerar como una *diglosia tecnológica* (a la manera de Ferguson 1959), nace en el propio sistema educativo.

³ Huelga decir que este texto se refiere al proceso previo a la convergencia de 2010; por motivos que no podemos abordar aquí, cabe pensar que las condiciones de la universidad española cambiarán radicalmente en los próximos años y que gran parte del esfuerzo desarrollado entre 1999 y 2010 puede resultar estéril en el nuevo escenario.

Nuestra sociedad fomenta desde la infancia una separación entre las destrezas comunicativas y tecnológicas propias del ámbito académico, y las propias de los ámbitos de socialización, de manera que, tras su paso por el colegio y el instituto, el estudiante medio accede a la educación superior sin haber ejercitado suficientemente competencias académicas digitales y de oralidad. Por un lado, porque siguen vigentes los modelos que privilegian la escritura para el desarrollo estudiantil; por otro lado, porque las teorías sobre el aprendizaje basado en competencias no han desarrollado propuestas que integren de manera compacta estos tres niveles de alfabetización académica: oralidad, escritura, digitalización. Pero esta integración resulta imprescindible porque se trata de habilidades claramente interdependientes:

Before students can engage with the new participatory culture, they must be able to read and write. Just as the emergence of written language changed oral traditions and the emergence of printed texts changed our relationships with written language, the emergence of new digital modes of expression changes our relationship to printed text. In some ways... the new digital cultures provide support systems to help youth improve their core competences as readers and writers. (Jenkins et al. 2006: 19).

Los modelos psicopedagógicos imperantes en ciertos ámbitos académicos, que se sustentan a su vez en modelos comunicativos lineales (monológicos) y en modelos neuropsicológicos modulares, facilitan la consolidación de esta separación funcional, una separación que, por otra parte, dificulta notablemente las nuevas alfabetizaciones.

3. FACTORES LINEALES EN LAS TEORÍAS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA

Al hablar de “elementos lineales” nos referimos a que una parte esencial del discurso psicopedagógico asume modelos comunicativos incompatibles con la naturaleza interactiva del acto educativo; aunque se critican los enfoques centrados en el profesorado y en una transmisión unidireccional de la información objeto de enseñanza, el cuerpo teórico no abandona ciertos elementos consultanciales a este enfoque lineal. Para ilustrar este rasgo, seleccionaremos tres elementos fundamentales en el discurso general sobre innovación educativa que resultan contradictorios con la naturaleza interactiva de los procesos de enseñanza/aprendizaje:

- a) El condicionamiento tecnológico de las plataformas SCORM.
- b) Los planteamientos instruccionales, prescriptivos, de algunas teorías sobre la enseñanza.
- c) La ambigüedad teórica que caracteriza ideas clave como “centralidad del estudiante” o “aprendizaje autónomo”.

Uno de los tópicos habituales en la reflexión sobre las tecnologías educativas se refiere a las posturas que parecen defender la tecnología *per se*, como si la mera adopción de wikis, blogs y plataformas virtuales constituyeran un verdadero cambio educativo. En otras ocasiones es la tecnología informática la que parece determinar los enfoques pedagógicos, y pasa a convertirse en un corsé constrictivo en lugar de

una herramienta de apoyo para la enseñanza. Adell, Bellver y Bellver (2008: 285) resumen esta situación como *“una especie de funesta hegemonía de la informática en una tarea eminentemente pedagógica”*.

La reflexión sobre el uso educativo de internet distingue, como sabemos, entre una Web 1.0 y una Web 2.0 (y una xWeb en desarrollo). En términos pragmáticos cabría pensar que la web 1.0 reproducía modelos monológicos, estáticos (acto de habla, intervención), mientras la web 2.0 apunta hacia una praxis de diálogo básicamente conversacional (intercambio). La tecnología de la Web 2.0 supone una herramienta al servicio de la transmisión/compartición de unos contenidos, que pueden ser de carácter informativo, competencial o procedimental, pero sin los cuales la interacción académica se vacía de sentido. Como es sabido, en el modelo 2.0 tales contenidos pueden ser aportados por cualquier integrante del proceso: la profesora que imparte una lección magistral, el estudiante que resume un artículo de la bibliografía, el grupo que realiza una presentación a partir de un tema ya visto en clase, los estudiantes que crean la Wiki de asignatura, sus entradas en el blog, el equipo que expone una práctica de laboratorio... Son, pues, imprescindibles las nociones pragmáticas de interacción, participación y cooperación, que no siempre se han tenido en cuenta en el diseño de plataformas educativas digitales. De hecho, esta aparente eclosión de modelos interactivos y dialógicos se ve obstaculizada por la realidad tecnológica/pedagógica que sirve de marco general. El modelo SCORM (*Sharable Content Object Reference Model*) en el que se fundamenta gran parte de la teorización sobre la enseñanza mediada por ordenador, responde a una pedagogía militar (McGee & Green 2008; Adell, Bellver & Bellver 2008; Witthaus 2009; Adell 2009), que fue diseñada para atender a un estudiante aislado y alejado de los centros de enseñanza; un modelo, según ya denunciaba Friesen en 2004, que no responde a la realidad cooperativa e interactiva del estudio en institutos y universidades, sino a la lógica militar⁴. El modelo de aprendizaje que subyace a la tecnología SCORM (donde se incluyen plataformas como Moodle, LRS, Blackboard o Reload Editor) es un modelo unidireccional, que describe un sistema semiótico de intercambio/transmisión de información, y no de verdadera comunicación. Este modelo es el que subyace a las plataformas de entornos virtuales que normalmente utilizan la mayoría de las universidades (*Virtual Learning Environment, VLE*), pero no permite constituir verdaderos *Personal Learning Environment (PLE)*. Witthaus (2009: 186) vincula esta concepción del aprendizaje a modelos conductistas:

⁴ SCORM fue diseñado por el proyecto ADL (*Advanced Distributed Learning*), financiado por la Oficina de Ciencia y Tecnología de la Casa Blanca y el Ministerio de Defensa estadounidense. Es conocida la afirmación de Kraan, uno de sus creadores (apud. Witthaus 2009): *“SCORM is not for everyone (...) SCORM is essentially about a single-learner, self-paced and self-directed. It has a limited pedagogical model unsuited for some environments. SCORM has nothing in it about collaboration. This makes it inappropriate for use in Higher Education and K-12”*.

It should perhaps come as no surprise then, that many of SCORM's proponents promote a decidedly behaviourist view of learning. McGee and Green (2008) locate this approach within a Fordist view of the world, pointing to the emphasis on administrative control and the use of standardised, mass-produced courses. They note that this approach is clearly suited to the military, and possibly also to large corporate training departments in organisations that have "command and control" style leadership.

El segundo rasgo de unidireccionalidad en las teorías pedagógicas sobre docencia universitaria, es lo que Knight & Trowler (2000) identifican como *prescripción*. Más allá de las críticas de la Pedagogía Radical (Giroux 1996), que insiste en cómo las nuevas tecnologías contribuyen a desestabilizar y redefinir las relaciones de poder en la enseñanza, puede apreciarse que, efectivamente, una parte del discurso teórico sobre innovación educativa de base constructivista tiende a ser un discurso instruccional (Knight y Trowler citan en concreto las propuestas de Ramsdem 1998), que da recetas al profesorado sin atender sus posibles reacciones y réplicas cuando intenta ponerlas en práctica. Por el contrario, todo profesor experimenta en su práctica docente cotidiana la necesidad de adaptación contextual para cualquier innovación; tal y como señalan Biggs y Tang (2003):

Wise and effective teaching is not, however, simply a matter of applying general principles of teaching according to rule; they need adapting to each teacher's own personal strengths and teaching context... Expert teachers continually reflect on how they might teach even better.

Se trata de un enfoque prescriptivo (*"attempts to improve teaching by coercion"*), frecuentemente ajeno a la realidad del funcionamiento universitario, y de aplicación poco verosímil, que básicamente consiste en decirle al profesor "lo que debe hacer para que su clase sea un éxito", sin tener realmente en cuenta las restricciones del contexto concreto de aplicación de las recetas. Este enfoque prescriptivo se dirige normalmente a su destinatario/alumno en una especie de paradoja de la frontera, que ignora el hecho de que tal alumno es en realidad otro profesor, una recursividad que con frecuencia se pasa por alto y que provoca reacciones de rechazo en parte de profesorado que voluntariamente se inscribe en cursos y talleres de formación pedagógica (Benedito e Imbernón 2006).

Posiblemente esta actitud discursiva se debe a la procedencia institucional (Top Down) de muchas de estas iniciativas formativas. Obsérvese un ejemplo lamentablemente típico (en tono y contenido) que puede encontrar cualquier profesor universitario bienintencionado que quiere perfeccionar sus técnicas docentes y recurre a la bibliografía sobre educación:

el docente universitario estándar (si nos permiten llamarlo así), posee unos extensos conocimientos acerca de su materia, pero es incapaz de comunicarlos de manera efectiva a sus alumnos, lo cual provoca que no se produzcan aprendizajes significativos por parte de los discentes, ya que el profesor no ejerce su papel de mediador en el acto didáctico. Se ha demostrado que el proceso de enseñanza-aprendizaje se realiza de manera efectiva cuando se establece una mediación por parte del profesor entre

el sujeto de aprendizaje y el objeto de conocimiento. Pero ¿qué ocurre si el profesor es incapaz de realizar esa labor de mediación? No quisiéramos ser negativos, ni dar opiniones sesgadas, pero sólo tenemos que repasar los resultados académicos de los estudiantes de los primeros cursos de las carreras de ciencias y sabremos a qué atenernos. (Ocaña et al. 2005).

Este discurso normativista y aleccionador, lamentablemente frecuente, explica también el éxito actual de los programas de mentores en la formación del profesorado universitario, que fomentan una relación formativa más horizontal y contextualizada (Casado 2010, Vélaz de Medrano 2009).

En tercer lugar, el modelo comunicativo monológico subyacente a la reflexión pedagógica se pone también de manifiesto en las teorías sobre la centralidad del estudiante y la importancia del aprendizaje autónomo; parafraseando el lema del despotismo ilustrado podría afirmarse que muchos textos parecen alinearse con la postura de "todo para el alumno, pero sin el alumno".

Obviamente, nada se puede objetar a la centralidad del estudiante, ni al desplazamiento teórico y práctico desde un modelo centrado en la enseñanza/profesorado a uno centrado en el aprendizaje/alumnado (Samuelowicz & Bain 1992, 2001). Sin embargo, aunque se afirma que el estudiante es el centro del proceso formativo y se asume que debe estar motivado y debe obtener retroalimentación en su actividad de aprendizaje (Biggs 2001; Alonso 2001; De Miguel 2004; Lucas 2007), no se habla de su respuesta a cada intento de motivación e implicación activa por parte del profesor: el discurso teórico carece de verdadero enfoque interactivo. En términos pragmáticos podría decirse que no se da el paso necesario desde una pragmática enunciativa (centrada en el acto de habla) a una pragmática interactiva (centrada en la intervención y el intercambio). Esto constituye, posiblemente, la falacia más negativa del discurso pedagógico institucional sobre innovación educativa: mientras se pretende convertir al estudiante en el centro del proceso, solo se teoriza sobre las actitudes y conductas del profesorado, a quien además se responsabiliza (y culpabiliza) del aprendizaje efectivo. Si Friesen (2003) se planteaba "*where is the learning in learning objects?*", cabe también plantearse dónde está el estudiante en las teorías sobre aprendizaje.

Con frecuencia se ve que la bibliografía (o los cursillos) sobre innovación educativa del entorno universitario español presenta un estudiante que es como una *tabula rasa*: no tiene pasado, en la medida en que nada se sabe de las competencias concretas con las que ya accede a la educación superior, y tampoco tiene futuro, puesto que los observatorios de inserción laboral e incluso los másteres, están desvinculados estructuralmente de la carrera propiamente dicha. Casi se diría que apenas tiene presente, porque se le muestra como simple destinatario de lo que haga el profesorado y la institución universitaria. Véase por ejemplo, cómo aparece en el Proyecto Tuning europeo, en forma de sujeto paciente (González & Wagenaar 2003: 59):

La razón fundamental para emprender un proyecto como Tuning y, sin lugar a dudas, el fuerte impulso que sustenta el proceso Bolonia-Praga, es la convicción de que los jóvenes de Europa deben ser equipados cultural e intelectualmente en forma novedosa para que puedan edificar personal y colectivamente sus vidas de manera satisfactoria y significativa.

El discurso prescriptivo ya mencionado se completa, en definitiva, con una concepción del estudiante pasivo, sin individualidad, sin capacidad de respuesta, simple receptor del diseño curricular que emana de las instituciones. Algunos análisis han vinculado este modelo de estudiante-tipo con las diferencias entre el sistema universitario europeo y el estadounidense:

The student [in Europe tradition] is to rise to a level of competence equal to the researcher who is 'leader,' 'guide,' but never 'teacher.' This tradition can be seen as a form of research apprenticeship, but with a freer relationship between professor and student than in the traditional master-apprentice relationship. (...). The student was considered to be an adult, and learned only by dint of self-education. In opposition to this tradition stands the American one, which in some respects may be seen as the blueprint of the Bologna-process, not only in its use of the Anglo-Saxon vocabulary 'bachelor,' 'master' and 'PhD' but also in its educational rationale. The American residential college has traditionally had a much stricter educational function, in loco parentis, than its European counterpart. (Eckhardt 2006: 309).

Todos los rasgos señalados, la concepción desconectada de las habilidades académicas (oralidad, escritura, alfabetización digital), la linealidad del modelo SCORM, los planteamientos prescriptivos de la reflexión pedagógica, y la consideración del estudiante como mero receptor pasivo, contribuyen a dibujar lo que podemos describir como un modelo lingüístico unidireccional, estático:

This model refers to the classical theories, both structural and generative, which focus the facts of language assuming the perceptive polarity of signifier, speaker, and emission (vs. signified, hearer, and reception), and also ignoring feedback communicative behaviours.

Este modelo unidireccional, lineal, monológico, ha sido adoptado más o menos conscientemente por gran parte de los teóricos del aprendizaje. Al igual que ha ocurrido con muchos modelos lingüísticos teóricos prepragmáticos, estos planteamientos educativos mantienen una visión de la comunicación humana lineal, unidireccional, que en el mejor de los casos presenta la interacción con patrones fijos estímulo/respuesta. Se trata de posturas que de forma más o menos explícita asumen las descripciones tradicionales del hecho comunicativo, ya sea la visión semiótica de Saussure, el mecanicismo de Bloomfield, o el posterior enfoque mentalista de Chomsky, así como el clásico modelo de Shannon y Weaver adaptado por Jakobson: existe una fuente-emisora (profesorado), un mensaje que se transmite (contenidos/competencias) y un destinatario-receptor (alumnado), y estos tres funtores básicos mantienen una relación de secuencialidad. Es decir, según este modelo se concibe

el proceso académico como información, no como comunicación; como resultado, no como proceso.

Este modelo lingüístico monológico, ya sea de origen estructuralista o generativista, es el que subyace a algunas teorías del aprendizaje y es avalado frecuentemente por modelos psicológicos de corte cognitivo-radical, es decir, presididos por un modularismo igualmente lineal y encapsulado (Minsky, Pinker, Hebb), cuyos efectos reduccionistas en neuropsicología cognitiva conocemos sobradamente. No obstante, esta interpretación radical del modularismo fodoriano, asumida por la lingüística chomskyana y por la neuropsicología cognitiva, se ve desmentida por las investigaciones actuales sobre el funcionamiento neuronal, que privilegia relaciones de interconexión reticular y simultaneidad (Fuster 2010). Paralelamente, en el tratamiento comunicativo se imponen modelos pragmáticos, vinculados al uso contextualizado de la lengua, tal y como propone las diferentes escuelas de lingüística cognitiva.

En el discurso teórico sobre educación, la incorporación de enfoques compatibles con la pragmática podemos encontrarla en el conectivismo, desarrollado especialmente por George Siemens y Stephen Downes al plantearse los efectos de las TIC en nuestros modos de vida, de comunicación y de aprendizaje (Downes 2007; Siemens y Tittenberg 2009). Estos autores revisan los roles asignados a profesorado y alumnado por el conductismo y el constructivismo, y describen un modelo activo de estudiante, paralelo al del profesorado:

To teach is to 'model' and to 'demonstrate'. To learn is to 'practice' and 'reflect'. (Downes 2008). Teachers are nodes, students are nodes. Both teaching and learning consists of sending and receiving communications to other nodes. (Downes 2009).

Junto al conectivismo, los planteamientos interactivos subyacen también a las teorías sobre estilos de aprendizaje en la medida en que se centran en la diversidad de actitudes comunicativas y respuestas que puede proporcionar el alumnado; este enfoque adopta necesariamente un modelo interactivo que considera una diversidad de posibilidades comunicativas tanto en alumnos como en profesores (Gargallo 2008). Keefe (1988) describe los "estilos de aprendizaje" como

A set of cognitive, affective and physiological features that serve as relatively stable indicators, of how the individuals perceive, they interact and they respond in the atmospheres of learning.

Así, a partir de los estudios previos de Marton y Säljö (1976), basados en pruebas de comprensión lectora de estudiantes suecos, se distinguen dos estilos básicos de aprendizaje: habría un estilo de aprendizaje superficial (memorización de datos, cumplimentación de respuestas puntuales en los tests) y otro de aprendizaje profundo o responsable (entendimiento real de la materia, resolución argumentada de situaciones novedosas). Obsérvese, por cierto, que la lectura es la actividad utilizada para testar el aprendizaje.

También cabe señalar que el mismo estudiante puede utilizar ambos estilos de aprendizaje, dependiendo de factores como sus preferencias temáticas, la modalidad docente de cada tema o los requisitos de evaluación, por ejemplo; obviamente, no es lo mismo preguntar un listado de los alófonos de la /n/ en español que ofrecer un texto para su transcripción fonética, ni realizar esa transcripción a partir de datos escritos o datos orales. El aprendizaje profundo se describe como el análisis crítico de hechos e ideas nuevos, vinculándolos a estructuras cognitivas preexistentes y estableciendo numerosas relaciones entre ideas; el aprendizaje superficial es la aceptación acrítica de los hechos e ideas nuevos, intentando almacenarlos como ítems aislados e inconexos ("encapsulados", diríamos). Las características propuestas para ambos estilos son fácilmente deducibles para cualquier docente. Houghton (2004) sintetiza las propuestas de Biggs (1999), Ramsdem (1992) y Entwistle (1988) sobre cómo los roles de profesor y estudiante reflejan uno u otro estilo de aprendizaje.

Posteriormente, la teoría sobre los estilos de aprendizaje se enriquece con la incorporación de variables psicológicas preferidas por estudiantes o profesores. Algunas teorías diferencian entre aprendizaje verbal y visual, razonado o intuitivo, activo y reflexivo, o secuencial y global; probablemente la propuesta más conocida es la de Honey y Mumford (1992), que identifica 4 estilos de aprendizaje: activista, reflexivo, teórico y pragmático. Para el profesorado, considerar estos estilos de aprendizaje en el diseño de las actividades formativas puede tener mucha importancia, pues afecta a los modos en que los estudiantes perciben y procesan la información (Bouchar 2009, Davis 1993, Gentry & Helgesen 1999). Los planteamientos subyacentes, pues, son necesariamente dialógicos, interactivos, porque la planificación de cada acto comunicativo académico se realiza previendo la posible reacción del alumnado.

4. CONCLUSIONES

Los desarrollos efectivos de las propuestas de innovación educativa deben realizarse desde planteamientos teóricos que sean compatibles con la realidad interactiva de los procesos de enseñanza/aprendizaje, teniendo en cuenta además las características del alumnado universitario actual, masificado y acostumbrado al uso tecnológico en sus actividades extracurriculares.

Con demasiada frecuencia encontramos posturas teóricas que pretenden describir (y prescribir) innovación educativa desde planteamientos estáticos, lineales, que parecen más compatibles con las prácticas docentes que vivieron los teóricos del conductismo, del cognitivismo radical, o del constructivismo. Se ha argumentado que el modelo lingüístico subyacente a estas teorías psicopedagógicas remite a descripciones lineales y unidireccionales, en las que predomina la sucesividad sobre la simultaneidad, la transmisión de información sobre la comunicación (Saussure, Chomsky, Pinker, Jakobson), y donde no hay retroalimentación. Para ejempli-

ficar esta situación se han mencionados tres elementos bien conocidos del discurso institucional sobre innovación educativa: el predominio de la tecnología SCORM, diseñada para un uso receptivo (no interactivo) del ordenador, las actitudes prescriptivas para el profesorado, y la aparente centralidad de un estudiante que se describe como pasivo.

Las aulas españolas, sin embargo, y sus estudiantes, han cambiado radicalmente en la última década; el profesorado mismo ha cambiado; y gran parte de tales cambios han sido potenciados por la eclosión tecnológica digital. Entre las propuestas teóricas que sí pueden dar cuenta de una docencia centrada en el aprendizaje y en una relación didáctica realmente interactiva se han destacado dos: el conectivismo y las teorías sobre estilos de aprendizaje. Ambas posturas asumen planteamientos lingüístico-comunicativos realmente pragmáticos, y son capaces de incorporar a la descripción teórica las variables del receptor, que es lo que realmente caracteriza a la pragmática interactiva. Las teorías sobre innovación educativa han de asumir, en definitiva, planteamientos lingüísticos pragmáticos, capaces de integrar procesos comunicativos interactivos, así como las posibilidades de la comunicación digital y las variables definidas por el tipo de estudiante.

5. BIBLIOGRAFÍA

- ADELL, J.; BELLVER, A. & BELLVER, C. 2008 "Entornos virtuales de aprendizaje y estándares de e-learning". In: C. Coll & C. Monereo (eds.) *Psicología de la educación virtual*. Madrid: Morata: 274-298.
- ADELL, J. 2009 "Los repositorios de Objetos Digitales: luces y sombras". *I Jornadas Interuniversitarias Valencianas sobre Acceso Abierto al Conocimiento*, 24 de marzo de 2009.
- ALONSO, J. 2001 "Motivación y estrategias de aprendizaje: Principios para su mejora en alumnos universitarios". In A. García & V. Muñoz (eds.), *Didáctica Universitaria*. Madrid: La Muralla: 79-112.
- ARIÑO, A. 2008 "El compromiso flexible". In Ariño et al. 2008: *El oficio de estudiar en la universidad: compromisos flexibles*, Valencia: PUV: 22-56.
- BENEDITO, V. & IMBERNÓN, F. 2006 "La formación en docencia universitaria, asignatura pendiente". *Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educació*, 1: 15-24.
- BIGGS, J. 1999: *Teaching for Quality Learning at University*. SHRE and Open University Press.
- BIGGS, J. 2001 "The Reflective Institution: Assuring and Enhancing the Quality of Teaching and Learning". *Higher Education* 413: 221-238.
- BIGGS, J. & TANG, C. 2003: *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- CASADO, R. 2010 "Programa Mentor de la Universidad de Burgos". *Encuentro de Servicios de Información y Orientación Universitarios*, Granada, 6 y 7 de Mayo de 2010. http://wdb.ugr.es/~sipe/siou/files/programa_mentor_Universidad_Burgos.pdf?PHPSESSID=ba4e204f2eeb5a7c886159f72b3e815c
- CEREZO, J. M. 2008 "Hacia un nuevo paradigma: la era de la información fragmentada". *TELOS* 76. <http://www.campusred.net/telos/articuluadorno.asp?idarticulo=6&rev=76>

- COBO, C. 2006 "TECNOLOGÍAS DEL CONOCIMIENTO".
<http://www.slideshare.net/cristobalcobo/web-20-presentation>
- COBO, C. & Pardo, H. 2007: *Planeta 2.0. Inteligencia colectiva o medios Fast-food*.
<http://www.flasco.edu.mx/planeta/>
- DE MIGUEL, M. 2004 "La calidad y la docencia universitaria". *III Jornades sobre Convergència Europea: Promoure la docència i l'aprenentatge per transformar la Universitat. Universitat de València*.
- DOWNES, S. 2007 "What Connectivism Is".
<http://halfanhour.blogspot.com/2007/02/what-connectivism-is.html>
- DOWNES, S. 2008: "Personal Learning".
<http://www.downes.ca/presentation/179>
- DOWNES, S. 2009 "New tools for personal learning".
<http://www.downes.ca/cgi-bin/page.cgi?presentation=234>
- DOWNES, S. 2010 "Prólogo". In A. Piscitelli, A. Iván & I. Binder (eds.): *El proyecto Facebook y la posuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje*, Barcelona: Ariel /Teléfono: I-XIII.
- ECKHARDT, J. 2006 "The Role of Humanities in the Bologna Idea of a University: Learning from the American Model?". *Revista Española de Educación Comparada*, 12: 309-327.
- ENTWISTLE, N. 1988: *Styles of Learning and Teaching. An Integrated Outline of Educational Psychology for Students, Teachers and Lecturers*. London: David Fulton Books.
- FERGUSON, C. A. 1959 "Diglossia". *Word*, 15: 324-40.
- FRIESEN, N. 2003 "Three Objections to Learning Objects and E-learning Standards".
<http://www.learningspaces.org/n/papers/objections.html>
- FRIESEN, N. 2004 "Three Objections to Learning Objects and E-learning Standards". In R. McGreal (ed.), 2004: *Online Education Using Learning Objects*, London: Routledge.
- FUSTER, J. 2010 "El paradigma reticular de la memoria cortical". *Revista de Neurología*, 50/3: 3-10.
- GALLARDO PAÚLS, B. 2008 "Docencia y libre acceso: el Open Course Ware de la Universitat de València", *@tic.revista d'innovació educativa*, 1: 16-25.
<http://ojs.uv.es/index.php/attic/article/view/45/39>
- GARGALLO, B. 2008 "Estilos de docencia y evaluación de los profesores universitarios y su influencia sobre los modos de aprender de sus estudiantes". *Revista española de pedagogía*: 425-446.
- GENTRY, J. & HELGESEN, M.G. 1999 "Using Learning Style Information to Improve the Core Financial Management Course". *Financial Practice and Education*, Spring Summer 1999.
- GERGEN, K. 1984: *El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós, 1996.
- GIROUX, H.A. 1996: *Cultural studies and critical pedagogies in postmodern spaces*. New York: Routledge.
- GONZÁLEZ, J. & WAGENAAR, R. 2003: *Tuning Educational Structures in Europe, Informe Final, Fase I*. Univ. de Deusto.
http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning%20Educational.pdf
- HONEY, P. & MUMFORD A. 1992: *The Manual of Learning Styles*. Maidenhead: Peter Honey.
- HOUGHTON, W. 2004: *Engineering Subject Centre Guide: Learning and Teaching Theory for Engineering Academics*, Loughborough: HEA Engineering Subject Centre.
- JENKINS, H.; PURUSHOTMA, R.; CLINTON, K.; WEIGEL, M.; ROBINSON, A. J. 2006. *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Chicago: MacArthur Foundation

- http://digitalllearning.macfound.org/atf/cf/{7e45c7e0-a3e0-4b89-ac9c-e807e-1b0ae4e}/jenkins_white_paper.pdf
- KEEFE, J.W. 1988: *Profiling and Utilizing Learning Style*. Reston, Virginia: NASSP.
- KNIGHT, P. & TROWLER, P. 2000 "Department-level cultures and the improvement of learning and teaching". *Studies in Higher Education* 25/1: 69-83.
- LUCAS, S. 2007 "Desarrollo de las competencias 'preocupación por la calidad' y 'motivación del logro' desde la docencia universitaria", *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, 2. http://www.um.es/ead/Red_U/2/lucas.pdf
- MARTON, F. & SÄLJÖ, R. 1976 "On qualitative differences on learning". *British Journal of Educational Psychology*, 46: 4-11.
- MCGEE, P. & GREEN, M. 2008 "Lifelong learning and systems: A post-Fordist analysis". *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 42: 146-157. <http://jolt.merlot.org/vol4no2/mcgee0608.htm>
- MORIN, Edgar 1999: *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris: Unesco.
- MUÑOZ, J. M. & SUÑÉ, X. 2010 "Red personal de aprendizaje". <http://www.slideshare.net/juanmi.munoz/red-personal-deaprendizajepln>
- OCAÑA, M^a. T.; QUIJANO, R.; PÉREZ, M. & VIDA, L.C. 2005 "El docente en la universidad: ¿cómo enseñar cuando no te han enseñado a hacerlo?". *Educaweb.com* 108. <http://www.educaweb.com/esp/servicios/monografico/docencia/>
- ONG, W. J. 1982. *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Siglo XXI, 1997.
- PISCITELLI, A.; ADAIME, I.; & BINDER, I. eds: *El proyecto Facebook y la posuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje*, Barcelona: Ariel /Telefónica.
- PRENSKY, M. 2001a "Digital natives, digital immigrants". *On the Horizon*, 9, 5: 1-6.
- PRENSKY, M. 2001b "Digital natives, digital immigrants part II: Do they really think differently?". *On the Horizon*, 9, 5: 7-9.
- PRENSKY, M. 2007 "How to teach with technology: keeping both teachers and students comfortable in an era of exponential change". *Emerging Technologies for Learning* 2: 40-47.
- RAMSDEN, P. 1992: *Learning to teach in higher education*. London: Routledge.
- RAMSDEN, P. 1998: *Learning to lead in higher education*. London: Routledge.
- REIG, D. 2010 "Abundancia y educación en la sociedad en red". <http://www.slideshare.net/dreig/abundancia-y-educacion-en-la-sociedad-red>
- SAMUELOWICZ, K. & BAIN, J. D. 1992 "Conceptions of teaching held by academic teachers". *Higher Education*, 22: 229-249.
- SAMUELOWICZ, K. & BAIN, J. D. 2001 "Revisiting academics' beliefs about teaching and learning". *Higher Education*, 41: 299-325.
- SIEMENS, G. 2004 "Connectivism: a Learning Theory for the Digital Age". <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>
- SIEMENS, G. & TITTENBERGER, P. 2009: *Handbook of Emerging Technologies for Learning*. http://umanitoba.ca/learning_technologies/cetl/HETL.pdf
- VÉLAZ DE MEDRANO, C. 2009 "Competencias del profesor-mentor para el acompañamiento al profesorado principiante", *Profesorado*, 13, 1 <http://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART14.pdf>
- WITTHAUS, G. 2009 "The Implications of SCORM Conformance for Workplace e-Learning" *Electronic Journal of e-Learning* 7/2: 183-190. <http://www.ejel.org/Volume-7/v7-i2/Witthaus.pdf>

De lingüística, traducción y lexico-fraseología

Homenaje a Juan de Dios Luque Durán



ANTONIO PAMIES BERTRÁN (*ed.*)

EDITORIAL COMARES



Interlingua

Antonio Pamies Bertrán (ed.)

De lingüística, traducción
y lexico-fraseología
Homenaje
a Juan de Dios Luque Durán

Granada, 2013

Colección indexada en la MLA International Bibliography desde 2005

EDITORIAL COMARES

Director de publicaciones:

MIGUEL ÁNGEL DEL ARCO TORRES

INTERLINGUA

111

Directores académicos de la colección:

EMILO ORTEGA ARJONILLA

PEDRO SAN GINÉS AGUILAR

Comité Científico (Asesor):

ESPERANZA ALARCÓN NAVÍO Universidad de Granada	MARIA JOAO MARÇALO Universidade de Évora
JESÚS BAIGORRI JALÓN Universidad de Salamanca	HUGO MARQUANT Institut Libre Marie Haps, Bruxelles
CHRISTIAN BALLIU ISTI de Bruxelles	FRANCISCO MATTE BON LUSPIO de Roma
LORENZO BLINI LUSPIO de Roma	JOSÉ MANUEL MUÑOZ MUÑOZ Universidad de Córdoba
ANABEL BORJA ALBÍ Universitat Jaume I de Castellón	FERNANDO NAVARRO DOMÍNGUEZ Universidad de Alicante
NICOLÁS A. CAMPOS PLAZA Universidad de Murcia	NOBEL A. PERDU HONEYMAN Universidad de Almería
MIGUEL A. CANDEL MORA Universidad Politécnica de Valencia	MOISÉS PONCE DE LEÓN IGLESIAS Université de Rennes
ÁNGELA COLLADOS AÍS Universidad de Granada	2-Haute Bretagne
ELENA ECHEVERRÍA PEREDA Universidad de Málaga	BERNARD THIRY Institut Libre Marie Haps, Bruxelles
PILAR ELENA GARCÍA Universidad de Salamanca	FERNANDO TODA IGLESIA Universidad de Salamanca
FRANCISCO J. GARCÍA MARCOS Universidad de Almería	ARLETTE VÉGLIA Universidad Autónoma de Madrid
CATALINA JIMÉNEZ HURTADO Universidad de Granada	CHELO VARGAS SIERRA Universidad de Alicante
ÓSCAR JIMÉNEZ SERRANO Universidad de Granada	MERCEDES VELLA RAMÍREZ Universidad de Córdoba
HELENA LOZANO Universidad de Trieste	ÁFRICA VIDAL CLARAMONTE Universidad de Salamanca
JUAN DE DIOS LUQUE DURÁN Universidad de Granada	GERD WOTJAK Universidad de Leipzig

ENVÍO DE PROPUESTAS DE PUBLICACIÓN:

Las propuestas de publicación han de ser remitidas (en archivo adjunto, con formato PDF) a alguna de las siguientes direcciones electrónicas:

eortega@uma.es • psgines@ugr.es

Antes de aceptar una obra para su publicación en la colección INTERLINGUA, ésta habrá de ser sometida a una revisión anónima por pares. Para llevarla a cabo se contará, inicialmente, con los miembros del comité científico asesor. En casos justificados, se acudirá a otros especialistas de reconocido prestigio en la materia objeto de consideración.

Los autores conocerán el resultado de la evaluación previa en un plazo no superior a 60 días. Una vez aceptada la obra para su publicación en INTERLINGUA (o integradas las modificaciones que se hiciesen constar en el resultado de la evaluación), habrán de dirigirse a la Editorial Comares para iniciar el proceso de edición.

Portada:

Del azul al verde y viceversa

PILAR ORTIZ

© Los autores

© Editorial Comares, S.L.

C/ Gran Capitán, 10 – Bajo

18002 Granada

Tlf.: 958 465 382 / 958 277 685 • Fax: 958 272 736

<http://www.comares.com> • E-mail: libreriacomares@comares.com

ISBN: 978-84-9045-009-3 • Depósito Legal: Gr.-3/2013

Fotocomposición, impresión y encuadernación: EDITORIAL COMARES, S.L.